

Aprender. Fundamentación sujeto-científica ***Introducción a los*** ***objetivos principales del libro*** **(1994)***

Learning: Subject Scientific Foundations
Introduction to the book's main objectives
(1994)

Klaus Holzkamp

Resumen. Presentación del libro *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Aprender: Fundamentación sujeto-científica, 1993), en la que el autor hace referencia a la recepción del libro en Alemania, resalta su objetivo central, explica sus nociones más importantes y aborda los malentendidos más frecuentes acerca del mismo.

Palabras clave: aprendizaje defensivo vs. aprendizaje expansivo, discurso de las razones vs. discurso del condicionamiento, enfoque sujeto-científico del aprendizaje, enseñanza-aprendizaje, escuela.

Abstract. Presentation of the book *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Learning: Subject Scientific Foundations), in which the author refers to the reception of the book in Germany, highlights its central aim, explains its most important notions and addresses the most frequent misunderstandings about it.

Keywords: defensive vs. expansive learning, reason vs. conditioning discourse, school, subject-scientific learning approach, teaching-learning.

* Ponencia en el marco de un coloquio sobre la investigación de la enseñanza y el aprendizaje, realizado en 1994 en la Universidad de Potsdam (Alemania). Publicado póstumamente en 1996 en la revista *Forum Kritische Psychologie*, 36. La presente traducción al castellano se publicó en la compilación *Ciencia marxista del sujeto* (Holzkamp, 2015, pp. 510-538).

Posiblemente el título de mi conferencia haga pensar que voy a presentar un resumen sistemático de mi libro y que tal vez esta presentación permita incluso prescindir de su lectura. Pero por el contrario, mi exposición pretende convencer a quienes aún no lo conocen, de que es imprescindible su lectura y quizás inducir a quienes ya lo leyeron a que lo vuelvan a leer. Por esta razón quiero referir mi experiencia con respecto a la recepción del libro y mostrar los malentendidos y las falsas interpretaciones más típicas, para que sobre este trasfondo se dibuje con mayor nitidez su objetivo central.

I

Para quienes aún no lo conocen, puede parecer lógico situar este libro entre las contribuciones a la vieja controversia sobre cuáles son los objetivos de aprendizaje o de educación adecuados, una discusión cuyos dos extremos se pueden caracterizar con las palabras clave «educación antiautoritaria» versus «valentía para educar»¹. En la actualidad se revive este tipo de debates bajo el impacto de las agresiones juveniles racistas contra quienes no sean alemanes². En esta situación recibió un gran impulso la exigencia conservadora de volver a impartir en la escuela los viejos y fundamentales valores de nuestra comunidad –ley, orden, modestia, obediencia, disciplina, autocontrol–. Por lo menos en parte, se pretende echar la culpa del desenfreno, el egoísmo y la violencia juvenil al movimiento «antiautoritario» de los tiempos de la revuelta estudiantil del 68 que, según se dice, propagó desmedidamente la crítica al sistema, la autorrealización y la satisfacción de los impulsos. Una vez que el libro ha sido ubicado en esta dimensión, parece estar claro que se trata de un esforzado intento por revivir y justificar las viejas posiciones «antiautoritarias» en contraste con las ideas conservadoras de la inculcación de valores, etc. que predominan en la actualidad. Son muchos los indicios que nos sugieren esta interpretación, no solo el nombre del autor, viejo e incorregible «izquierdista» de la «generación del 68», sino también variados conceptos «sospechosos» dentro del texto mismo, el tono crítico en que se habla de la «disciplina escolar» y de la función restrictiva de la «enseñanza», la crítica al sistema de calificaciones, el hecho de que se indique la represión del «sujeto del aprendizaje» en el contexto escolar, etc. Siendo así, no es asombroso que el periódico

¹ [N. d. T.] *Valentía para educar*, en alemán *Mut zur Erziehung*, es una consigna que aparece reiteradamente en las discusiones en torno a los conceptos educativos. Fue entre otras cosas el lema de un congreso realizado el año 1978 en Bonn, que se planteaba como una respuesta de las posiciones conservadoras en contra del movimiento por una educación nueva o alternativa.

² [N. d. T.] HOLZKAMP se refiere a la ola de agresiones y atentados racistas que tomó fuerza tras la reunificación alemana (1989-1990) y que llegó al extremo de ataques incendiarios contra centros de refugiados, como por ejemplo la serie de ataques que tuvieron lugar del 22 al 26 de Agosto de 1992 en la ciudad de Rostock.

Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), punta de lanza del conservadurismo alemán, diera la voz de alarma ante la publicación de mi libro, me hiciera el honor de reseñarlo (el 2 de noviembre de 1993) en tres columnas y, con frases como «Los educadores deben sustraerse», «Prohibido aleccionar, abolido el talento», exhibiendo lo absurdo, lo poco meditado, lo poco científico, lo anticuado que era mi trabajo, invitara a los lectores a desistir de su lectura (autor de la reseña: Andreas PLATTHAUS). Tonos similares se escucharon en algunas discusiones universitarias en las que la gente algo alejada de nuestro trabajo se preguntaba, por ejemplo, ¿qué es esto de remover el tema de *Summerhill*?^[3]

Creo que para poder acceder a este libro sobre el aprendizaje es de central importancia entender claramente que ese tipo de encasillamientos no solo son irrelevantes, sino que son absolutamente contraproducentes. Pero el objetivo de esta ponencia no es criticar por ejemplo los estereotipos de las etiquetas contenidas en la reseña del periódico *FAZ*; sumarse a una discusión de este tipo sería dejarse arrastrar en la dirección equivocada. Este libro no se planteó la tarea de comparar entre sí y en un plano «horizontal» las diferentes definiciones de los objetivos educativos escolares para resaltar por ejemplo las propias ideas «progresistas» frente a los objetivos y a los ideales conservadores que hoy en día son usuales en el ámbito educativo. En una perspectiva que por así decirlo cruza verticalmente ese plano, este libro problematiza la relación entre la definición de los objetivos del aprendizaje –del tipo que sean– y la actividad de aprendizaje de los alumnos que de hecho tiene lugar y que (supuestamente) se pone en marcha y se orienta según esos objetivos.

El punto de partida lo constituye una contradicción que por lo pronto se basa sobre todo en experiencias de tipo práctico-cotidianas. Por una parte, por ejemplo a partir de su propia experiencia escolar, cada uno sabe que los alumnos no orientan sus esfuerzos de aprendizaje según los «objetivos educativos» o de «aprendizaje». El hecho de que estos objetivos se expresen en declaraciones de principio político-educativas, en planes de estudio emitidos administrativamente o en exigencias de aprendizaje concretas por parte del docente, nada cambia en el asunto; la meta de los alumnos es más bien sobrevivir, dentro de lo posible salir indemnes de la situación que constituye la «escuela» en sus vidas. Sin lugar a dudas, esto también implica un «aprendizaje», pero solo del modo y en la cantidad indispensables para sobrevivir en la clase. Se trata por lo tanto de un aprendizaje que se integra y forma parte de las diversas técnicas y estrategias mediante las cuales se muestran o incluso simulan resultados de aprendi-

³ Referencia al debate sobre las «escuelas democráticas» (entre las que *Summerhill*, en Inglaterra, fue una de las primeras), es decir, por ejemplo, el debate sobre la asistencia voluntaria y no-obligatoria a clases, la organización de los alumnos y docentes en asambleas que posean mayor o menor poder de decisión para determinar las directrices de la escuela, etc.

zaje, se «soplan» o «copian» subversivamente las informaciones, se dice lo que el docente «quiere oír», etc. Todo esto es sabido, no solo por los alumnos, sino también por los docentes, y es tan sabido que recientemente ingresó incluso en la literatura «de consulta». Bajo el seudónimo de Katharina BLOCK y basándose en sus propias experiencias, una docente escribió un pequeño libro titulado *Salvavidas para estudiantes: Estrategias para padres, madres y alumnos sagaces*⁴. La reseña de la revista *Der Spiegel* (nº 49, 1993) lo caracteriza con las siguientes palabras: «Consejos de primera mano desde el pupitre de un docente. Una pedagoga les recomienda trampas y trucos psicológicos a los alumnos de la educación secundaria camino a la universidad». Particularmente notable me pareció el hecho de que esta reseña describa a la autora, sin más ni más, como «una docente progresista en una escuela secundaria del norte de Alemania», agregando: «en esta obra de referencia, la autora discute estrategias para el trato de la psique de los docentes, para una administración efectiva de los vacíos en el propio conocimiento y para el cálculo de costes y beneficios por parte del alumno innovador. La fórmula no es ‘estudiar mucho’, sino ‘saber transigir’».

Por una parte, es visible que los objetivos oficiales de aprendizaje se dislocan y contradicen la práctica escolar cotidiana pero, por la otra, esta fragmentación se ignora tanto en la concepción administrativa de la «escuela», como en las teorías pedagógicas y psicológicas usuales sobre el aprendizaje escolar. Casi sin excepciones se supone que, de hecho, los «objetivos de aprendizaje» que se fijaron en el plano político y pedagógico se pueden realizar en la instrucción escolar. Y es que solo bajo esta premisa tiene sentido discutir, con la conocida vehemencia, sobre objetivos de aprendizaje progresistas o conservadores, sobre las ventajas y desventajas de la transmisión de valores fundamentales por parte de la escuela a los jóvenes, etc. Incluso se puede ir más allá y constatar que en el lenguaje administrativo escolar oficial y en el lenguaje de la ciencia psicológica y pedagógica en torno a la escuela no se dan siquiera las precondiciones conceptuales que, en general, permitirían identificar este problema. Por el contrario, aquí los conceptos mismos sugieren que –previa substracción de los factores de confusión– la «enseñanza» según los «objetivos de aprendizaje» que hayan sido fijados inducirá, sin lugar a dudas, el aprendizaje respectivo en el alumnado. En consecuencia, el plan de enseñanza de Berlín Occidental casi no hace diferencias entre objetivos de enseñanza y objetivos de aprendizaje: de manera arbitraria, se habla a veces de los primeros, otras de los segundos (todo esto ha sido documentado extensamente en mi libro). Se hace como si en el proceso instructivo solo hubiera un sujeto, el docente, y como si, en sus actividades de enseñanza, éste fuera al mismo tiempo el sujeto de las actividades de aprendizaje de los alum-

⁴ En alemán: *Der Gymnasiasten-Retter. Strategien für Eltern und clevere Schüler* (BLOCK, 1993).

nos. Esto es lo que puse de relieve en mi texto con el concepto de «enseñanza-aprendizaje» o del «cortocircuito enseñanza = aprendizaje».

Aquí está claro a quién se le adjudica la responsabilidad de una transformación exacta de los objetivos de enseñanza en procesos de aprendizaje de los alumnos. El responsable es el docente como persona individual, su personalidad, su habilidad pedagógica, su competencia profesional adquiridas con su formación didáctica. Y de esta manera, lo que realmente sucede en clase, queda fuera del foco de la atención pública y del lenguaje administrativo escolar –es asunto del docente, al fin y al cabo, para eso le pagan–. De esta manera, las técnicas que aplican los alumnos con el fin de dominar la situación en que se encuentran y sobrevivir en ella aparecen como algo secundario, tal vez se mencionen, con indiferencia, en el sentido de «los problemas disciplinarios» que un buen docente debería saber resolver. Todo esto toma el carácter de un amplio proceso científico, administrativo y político de silenciamiento [*Verdrängung*]. A veces da la impresión de que la realidad escolar se excluye de la consciencia oficial no solo en los hechos, sino que, en el fondo, tampoco existe un gran interés en que se vuelva consciente. Hay que tener cuidado de no revelar demasiado el sentido del discurso general sobre la «inculcación-de» o de la «educación-para» (la democracia, el humanismo, la tolerancia, el espíritu comunitario, la modestia, la independencia, la capacidad crítica, la responsabilidad, la autenticidad). Mostrar en exceso su carácter vacío y meramente retórico podría debilitar la funcionalidad de este discurso como tema permanente en la discusión política y como munición para las campañas electorales de esta o aquella posición. Tal vez el escrito de Katharina BLOCK, que por estos canales y en medio de debates en los que es programática la renegación, anuncia el «retorno de lo reprimido», tenga, en efecto, algo «progresista».

A partir del esbozo de este escenario se puede inferir al menos *un* aspecto esencial de los objetivos de mi libro sobre el aprendizaje. Se trata de desarrollar conceptos que permitan representar y poner en relación la consciencia administrativa oficial de «la escuela» con la realidad escolar como experiencia de los alumnos, realidad que hasta ahora permanecía reprimida [*verdrängt*]. Esto significa, en primer lugar, que es necesario interrumpir el cortocircuito enseñanza = aprendizaje. Hay que dilucidar conceptualmente el proceso de aprendizaje como actividad de los sujetos (reales) del aprendizaje e independientemente del concepto de enseñanza, para así poder oponer resistencia a la cooptación del aprendizaje escolar por parte de la ideología escolar oficial. En segundo lugar, significa que la estructura institucional de la escuela se debe conceptualizar de tal manera que pueda ser comprendida como un entorno concreto del aprendizaje de los alumnos, es decir, hay que superar la desconexión que existe entre un tipo de discurso que habla solo de la estructura escolar y otro que habla únicamente sobre la realidad subjetiva escolar. Solo en tanto se realicen estas dos condiciones será posible concebir el aprendizaje como una acti-

vidad subjetiva de apropiación *bajo* condiciones institucionales históricamente determinadas y, de esta manera, superar la idea psicológica tradicional de la escuela como una situación que presenta «estímulos» aleatorios para procesos de aprendizaje cuyos desarrollos obedecen a leyes universales.

II

Los capítulos segundo y tercero de mi libro se consagran al desarrollo de una teoría del aprendizaje desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje, es decir, una teoría que en el plano conceptual no mezcle este punto de vista con las actividades de enseñanza establecidas de manera externa. El primer capítulo brinda la base metodológica conceptual para este objetivo. Pero como ya lo anuncié, no pretendo presentar una sinopsis de estos capítulos, sino tan solo indicar los pasajes que pudieran dar lugar a distintos tipos de malentendidos o falsas interpretaciones.

Para la psicología tradicional parece estar claro que la investigación psicológica científica se debe realizar desde un punto de vista externo. El punto de vista que se adopte debe permitir operacionalizar y comprobar la validez de una hipótesis teórica sobre cierta relación entre «variables independientes» y «dependientes», es decir, entre determinadas condiciones (ya sea producidas o previamente existentes) y los eventos que han sido «predichos» a partir de las primeras. Según la lógica de un «modelo estadístico» de «variables» o de «condicionantes» de este tipo, existe una sola manera coherente de entender mi fórmula de la «teoría del aprendizaje desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje»: hay que considerar de manera teórica y empírica las opiniones, apreciaciones y juicios «subjetivos» de los alumnos con respecto a diferentes dimensiones de la situación escolar, por ejemplo mediante *attitude scales*, cuestionarios, diferenciales semánticos, o también en entrevistas semi-estandarizadas o libres. Pero en todo esto – se podría agregar– no se puede reconocer algo particularmente nuevo o sensacional. Por el contrario, dentro de la investigación psicológica y pedagógica moderna es habitual que se consideren este tipo de variables subjetivas referidas a los alumnos, por ejemplo en las investigaciones sobre el juicio de los alumnos con respecto a los docentes, sobre la *achievement motivation*, sobre las dificultades subjetivas que presentan los requerimientos del aprendizaje. En otras investigaciones estas variables aparecen integradas, como por ejemplo en el caso de las investigaciones referidas al constructo del «clima en el aula» o del «clima durante la clase».

A esto yo respondería que si uno aborda el problema del sujeto del aprendizaje de esta manera, concibiéndolo como un *objeto* de investigación, lo ha colocado nuevamente del lado del objeto. Lo ha transformado en un conjunto de «variables» cuyas relaciones hacia otras variables «no-subjetivas» solo pueden ser investigadas desde un «punto de vista externo». En consecuencia el «aprendizaje» solo aparece como un problema en la

medida en que sea «condicionado» por determinadas variables independientes. A la hora de investigar el aprendizaje escolar, la más importante de estas variables independientes será, inevitablemente, la de las actividades de enseñanza del docente. Pero de esta manera el aprendizaje escolar se define a través de la actividad de enseñanza, y volvemos a ser presa de aquella mezcla de enseñanza y aprendizaje que justamente buscábamos superar con nuestro nuevo enfoque teórico. Visto de un modo más general, no es casualidad que yo no hable de una teoría *sobre* los sujetos del aprendizaje, sino de una teoría *desde el punto de vista* de los sujetos del aprendizaje. Pues esto significa que, por principio, en este tipo de teoría del aprendizaje, el punto de vista de los sujetos que aprenden debería coincidir con el punto de vista del análisis científico. Es eso lo que queremos decir cuando hablamos de una psicología «sujeto-científica», y por tanto también cuando hablamos de una teoría sujeto-científica del aprendizaje.

Los representantes de la psicología tradicional suelen responder a este tipo de explicaciones clasificándonos: –¡Ah! es que la psicología «sujeto-científica» sustenta un enfoque «comprensivo», «interpretativo»–. Una vez clasificados, se considera que no hay motivos de preocupación y que se puede aplicar el esquema dicotómico tradicional, por una parte, la psicología como «ciencia del espíritu», por la otra, la psicología experimental empírica. Según esto, nuestro enfoque forma parte de las «ciencias del espíritu» o –usando una expresión más moderna– de la psicología «hermenéutica». Es decir, nuestro enfoque pertenece al tipo de posiciones que, según la psicología tradicional, perdieron claramente los debates históricos, comenzando por la famosa controversia en la que supuestamente se impuso EBBINGHAUS y perdió DILTHEY. Hoy en día, se dice, la importancia de la posición hermenéutica es prácticamente nula. En conformidad con esta lectura, un colega proveniente del bando tradicional apostrofó la Psicología Crítica como una «venganza tardía de la psicología como ciencia del espíritu». Como consecuencia, quienes se consideran a sí mismos representantes de la psicología experimental empírica, suelen llegar a la conclusión de que a ellos una enmienda «sujeto-científica», del tipo que sea, no les puede afectar ni en lo más mínimo. No hay necesidad de preocuparse por estas posiciones anticuadas y superadas, y por lo tanto se puede dejar de lado y desaconsejar tranquilamente la lectura de un libro como este, dedicado a una fundamentación sujeto-científica de la psicología del aprendizaje.

Para que podamos discutir de manera apropiada sobre este tipo de encasillamientos y descalificaciones es necesario aclarar ciertos puntos. Es probable que al comienzo resulte difícil imaginar qué significa eso de la «psicología desde el punto de vista del sujeto» y de la «psicología del aprendizaje desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje». ¿De qué otra cosa se puede tratar, sino de hacer valer, dentro de lo posible de un modo exacto y diferenciado, tanto en la producción teórica como en la investiga-

ción, las perspectivas y los modos de ver las cosas de los sujetos en cuestión? ¿Pero cómo se pretende desarrollar, a partir de esto, un nuevo enfoque científico que vaya más allá de la usual psicología de las variables, más allá de la psicología planteada desde un punto de vista externo? Probablemente esto solo sea posible si, comenzando por el plano del lenguaje psicológico científico, se logra desarrollar conceptos fundamentales que diferencien y acrediten claramente la psicología desde el punto de vista del sujeto frente a la psicología desde el punto de vista externo. Precisamente este tipo de conceptos fundamentales caracteriza lo que nosotros designamos como «psicología desde el punto de vista del sujeto». Como resultado de nuestros análisis, se constató que el «punto de vista del sujeto» no solo incluye una perspectiva con respecto a la realidad. En tanto el «punto de vista del sujeto» se articule en algún tipo de comunicación verbal, incluida la de tipo científico, también incluye una *forma discursiva* particular. Uno no habla de sus acciones en términos de condicionantes y de relaciones entre eventos, sino en términos de acciones fundamentadas de manera subjetiva (o dicho de otro modo, en términos de las razones que uno tiene para sus acciones) y en términos de las premisas bajo las que, por el propio interés, es «razonable» (o «fundamentado») llevar a cabo esas acciones. Este «discurso de las razones» o «fundamentaciones» es siempre y necesariamente «primera persona» e implica por lo tanto el «punto de vista del sujeto»: las razones para mi actuar según mis intereses solo puedo tenerlas «yo» y jamás otro individuo. O al revés, si hablo de las razones de otro individuo, hablo, siempre, de *sus* razones para *su* actuar, es decir, hablo adoptando *su* punto de vista de sujeto. En consecuencia, el «punto de vista del sujeto» no es simplemente mi punto de vista, sino que es «*mi*» punto de vista en el sentido del propio punto de vista de *cada cual*. En otras palabras, como «punto de vista generalizado del sujeto», es una modalidad especial de la dilucidación social y objetiva de la realidad. En esta dilucidación los hechos del mundo no aparecen simplemente ante los individuos como «condiciones» que arrastran consigo ciertos «eventos», sino como «*significados*» en el sentido de posibilidades de acción socialmente objetivadas, generalizadas. En tanto aspectos de la realidad que son importantes para «mi» actuar, estos «significados» pueden transformarse en las «premisas» a partir de las cuales «yo» fundamento mis acciones como acciones en mi propio interés. En lugar del «discurso del condicionamiento» que es propio de la psicología tradicional y su punto de vista externo, la psicología sujeto-científica instaura el «discurso de las razones» o «fundamentaciones». De manera que ahora no se trata de recurrir a un lenguaje científico para formular «relaciones entre eventos» o correlaciones entre variables independientes y dependientes, sino de formular la relación que existe entre las «razones» y las «premisas» dentro de una determinada configuración de significados que representa la situación concreta de las «premisas» que «yo» experimento. Así como el «discurso del condicionamiento» constituye la base para la formación de teorías y la formulación y verificación de las hipótesis de la psicología tradicional de las variables, así el «discurso de las ra-

zones» o «fundamentaciones» constituye el medio para la formación científica de los conceptos, la formación generalizada de las teorías y el desarrollo de la experiencia de la psicología sujeto-científica, incluida la del aprendizaje.

Dicho esto, me parece volver a escuchar la voz de la psicología tradicional: –Lo que usted defiende no es nada menos que una *teoría de la acción racional*. Este tipo de teorías ya existe tanto en filosofía, como en economía y psicología, aquí podríamos citar la teoría de los juicios heurísticos, de KAHNEMAN y TVERSKY (cfr. 1982), pero también otras teorías en las que se conceptualiza a los individuos como científicos ingenuos (*naive scientist*) que resuelven sus problemas sobre la base de teorías cotidianas–. En un coloquio durante el XXXVIII Congreso de la *Sociedad Alemana de Psicología* en Tréveris^[5], en el que intentábamos explicar nuestro concepto de la «analítica de las fundamentaciones o razones», tuvimos que enfrentar una gran cantidad de reacciones que intentaban encasillarnos del modo descrito. Atribuyéndonos la posición de una «teoría de la acción racional», se nos dijo que esa posición se basaba en una idea del ser humano como ser que actúa de manera racional y que, por lo tanto, esta teoría presupondría determinadas ideas normativas sobre aquello que se debía juzgar como «racional». Este intento por simplificar la clasificación de nuestro enfoque desembocó en una polarización en la que se ponía, de un lado, la visión del ser humano como un ser genuinamente «racional» y, del otro, aquella en la que también se incluían sus partes «irracionales», sus emociones, sus pulsiones, etc. Muy pronto se objetó que nuestra teoría de las fundamentaciones o razones no tomaba en cuenta el «inconsciente» de las personas, ignoraba sus «temores», etc. De esta manera, se dijo, nos encontrábamos en oposición diametral al psicoanálisis.

Este tipo de clasificaciones son letales para la comprensión de nuestros objetivos. Para evitarlas, hay que poner en claro que en nuestro enfoque no se afirma que las personas *deban* actuar de manera fundamentada según las normas que *nosotros* establecimos. Solo se explica el hecho experiencial de que *los individuos mismos*, desde *sus* puntos de vista, solo pueden actuar de manera intencional si tienen determinadas razones para hacerlo, razones que se desprenden de su situación de vida, la situación de sus premisas, es decir, si perciben que su actuar es «razonable» desde el punto de vista de sus intereses. De manera que nuestro concepto del «discurso de las razones» o «fundamentaciones» no es una «teoría», sino una descripción fenográfica^[6] del contexto dentro del cual, en tanto actue-

⁵ XXXVIII Congreso de la *Deutsche Gesellschaft für Psychologie*, realizado en Tréveris, Alemania, del 28 de Septiembre al 1 de Octubre de 1992. El coloquio llevaba por título *Sobre la problemática de la referencia empírica de las teorías psicológicas (Zur Problematik des Empiriebezugs psychologischer Theorien)* y se documentó en la revista *Forum Kritische Psychologie*, 34, 1994, pp. 5-79.

⁶ N. d. T.: Con *Sinnliche Erkenntnis*, Holzkamp se refiere a la «fenografía» (*Phänographie*) de la manera siguiente: «Los análisis fenográficos corresponden a los esfuerzos «definito-

mos intencionalmente, todos nos proponemos nuestras acciones. Se encuentra, por así decirlo, sobre un plano metateórico. En consecuencia, no se puede criticar esta concepción confrontándola con otra teoría, por ejemplo, con la psicoanalítica. La única manera posible de criticarla, consistiría en recurrir a la propia experiencia y manifestar, por ejemplo: –pero yo actúo sin que desde mi perspectiva tenga razones para mis acciones, y tampoco intento actuar «razonablemente» en el sentido de que lo haga esforzándome en no atender contra mis propios intereses. Yo experimento mis acciones constantemente como meros eventos que se suscitan «a mis espaldas» y como efecto de las condiciones que encuentro ya dadas en mi entorno; son acciones sobre las que por tanto no tengo influencia alguna. Así pues, es totalmente inútil que, donde se trata del análisis de las acciones humanas, se contraponga, al discurso corriente de «las condiciones determinantes», un especial «discurso de las razones» o «fundamentaciones». Para explicar mi experiencia subjetiva en cuanto actor, basta el discurso científico del condicionamiento, el discurso de la psicología experimental empírica—. Nunca se nos acercó alguien que describiera de esta manera la experiencia de sus acciones. Para nosotros el problema en general era otro: cómo explicar y hacer inteligible la diferencia entre, por una parte, las teorías de la acción racional que emplean estándares externos de racionalidad y, por la otra, el discurso de las razones o fundamentaciones como forma discursiva que constituye el medio en el que los individuos fundamentan sus propias acciones ante sí mismos (un objetivo que en Tréveris logramos esporádicamente).

De manera que si el «discurso de las razones» o «fundamentaciones» representa una descripción fenográfica, «metateórica» de las modalidades de nuestras experiencias subjetivas de acción, este discurso se ubica más allá o, si se quiere, «más acá» de las diferenciaciones teóricas propiamente dichas. Pero según esto también debería ser posible explicar el discurso de las razones o fundamentaciones que es inherente a conceptos como por ejemplo el del «inconsciente» en el sentido del psicoanálisis freudiano. Y de hecho, como lo mostré en mi libro (*Aprender*, p. 29 s.), no es posible concebir la «peculiaridad y la función del ‘inconsciente’» en el plano discursivo

rios» en el sentido de la palabra. Sin embargo, a diferencia de las definiciones *sensu stricto*, la fenografía no pretende desarrollar determinaciones lo más precisas posibles del *genus proximum* y de la *differentia specifica* con fines clasificatorios. En la fenografía se trata más bien y sobre todo de aclarar y poner de relieve los rasgos relevantes de un objeto referido, persiguiendo el objetivo del entendimiento intersubjetivo con referencia a aquello que supuestamente es el tema (y de manera forzosa resultan delimitaciones respecto a otros temas). El procedimiento fenográfico se debe diferenciar del procedimiento fenomenológico en cuanto método filosófico. Mientras que en la «fenomenología» [...] se pone entre paréntesis la visión natural del mundo y se prescinde, por medio de la reducción, paso por paso, de lo que se da en lo cotidiano para, de este modo, posibilitar el desarrollo de enunciados referidos a los orígenes (como sea que se los conciba), la fenografía se refiere a la realidad humana no-reducida y no persigue otro fin que el del esclarecimiento descriptivo.» (Holzkamp, 1973, p. 21 s.)

de las «condicionantes» y de las «relaciones entre eventos», y fue por esta razón que «la psicología académica tuvo que equivocarse consecuentemente a este respecto». «Por el contrario, el inconsciente se constituye (como concepto y experiencia) a partir de los vacíos y las fragmentaciones de proyectos de vida que son ‘fundamentados’, ‘razonables’. El inconsciente es la negación parcial de los nexos de las fundamentaciones o razones y por lo tanto es ‘impensable’ fuera del contexto de esos nexos. Conforme a esto, la necesidad y la función subjetiva de la ‘represión’ hacia el inconsciente solo es comprensible como un intento por mantener la unidad del discurso de una conducta de vida ‘razonable’, fundamentada en ‘mis’ propios intereses de vida (tal y como los percibo), a pesar de ciertos impulsos ‘chocantes’ que no pueden ser compatibilizados con estos intereses. De manera que las represiones no son (directamente) el resultado de determinadas ‘condiciones’, sino que, como tal, poseen determinados ‘fundamentos’, tienen una ‘razón’. Por consiguiente no está en discusión si las acciones humanas son «siempre» fundamentadas o si a veces son «irracionales», sino únicamente cómo se constituyen las «premisas» que percibo y bajo las cuales, para mí, mi actuar es fundamentado. Si me parece que el actuar de otro individuo es «infundado», esto significa que me son desconocidas sus premisas de acción. Además, como se hace en el encuadre psicoanalítico, hay que contemplar la posibilidad de que «detrás» de las premisas que él mismo puede nombrar se encuentren otras, que para él (aún) no son accesibles y que, en este sentido, son «inconscientes». Esto puede conducir a que, con sus acciones, y a pesar de que las percibe como fundamentadas, este individuo entre en contradicción con sus intereses de vida, es decir, puede conducir a que él, sin quererlo, se dañe a sí mismo. En este sentido, el proceso de «entendimiento» entre nosotros (o entre terapeuta y paciente) radica en un esclarecimiento mutuo de las premisas. A veces, en este proceso, uno logra que la otra persona entienda las propias premisas de acción, de manera que pueda reconocer que mi actuar era fundamentado. Otras veces puede ocurrir que no nos podamos entender. Pero dentro del discurso de las razones o fundamentaciones, esto solo puede significar que (provisionalmente) debemos aceptar nuestra falta de conocimiento con respecto a las premisas de la acción del otro. Si por el contrario supongo que el otro *no tiene* fundamentos razonables para su actuar y que por lo tanto actúa de manera «irracional», entonces renuncio, en lo que a él respecta, al discurso de las razones o fundamentaciones. Es decir que la «irracionalidad» no es una característica ontológica de los individuos, sino que, como atribución, implica mi decisión de contemplar al otro desde un punto de vista externo, de excluir la posibilidad de un proceso de entendimiento entre nosotros.

Este es, tal como lo comprendemos, el «discurso de las razones» o «fundamentaciones», y su carácter metateórico tiene consecuencias bastante radicales para toda la psicología. Pues de esta manera se afirma que cuando la psicología de las variables hipostatiza relaciones entre eventos

como modo de la concatenación de las acciones, falsea o mistifica las relaciones subjetivas de las razones o fundamentaciones, el medio en el cual realmente se actúa. Esto significa que cuando en las teorías psicológicas se formulan enunciados sobre supuestas relaciones entre eventos, deberíamos poder explicar las relaciones entre las premisas y las razones que se esconden detrás de esos enunciados o, usando nuestra propia expresión, debería ser posible determinar el «esquema de razones» o «fundamentaciones» oculto en esos enunciados. Si esto diera buen resultado, se volvería obsoleta toda la metodología de la psicología experimental estadística, ya que se basa en el discurso de las «condiciones determinantes».

Las relaciones entre premisas y razones no son de carácter fáctico-contingente, sino de carácter inferencial o implicativo. Por lo tanto, no es posible verificar o refutar empíricamente los enunciados referidos a este tipo de relaciones, sino que solo se los puede ilustrar o ejemplificar mediante situaciones empíricas que satisfagan las determinaciones que dicte el esquema de las fundamentaciones o razones. Si a pesar de ello se malinterpretan estas relaciones como relaciones entre eventos y se las pretende verificar o refutar mediante los procedimientos empíricos usuales, esto no se debería caracterizar como empirismo, sino –para usar un término de SMEDSLUND (1988)– solo como «seudoempirismo». Esto fue lo que desarrollé por primera vez en un artículo de 1986 (en la *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, n° 17), donde mostré los esquemas de fundamentación que se esconden en las teorías más usuales de la psicología social, y lo que también se expone de manera detallada en el primer capítulo de mi libro sobre el aprendizaje (pp. 33 y ss.). Estos análisis repercutieron en una serie de discusiones (la última de ellas en el coloquio de Tréveris), en ninguna de las cuales fuimos realmente refutados. Más bien se optó por una salida que es típica en psicología: los aludidos sencillamente no se preocupan por este tipo de objeciones metodológicas fundamentales y siguen adelante como si nada hubiera ocurrido.

En el contexto de esta exposición cabe señalar que la estrategia de poner de un lado la psicología «empírica» y del otro la psicología «comprensiva» se puede considerar objetivamente fracasada. Esto es una implicación de las consecuencias metodológicas del concepto del discurso de las razones o fundamentaciones que expuse hace un momento. La estrategia de arrinconar el enfoque sujeto-científico junto a las «ciencias del espíritu» y la «hermenéutica», planteando luego que la psicología tradicional no tiene nada que ver con estos enfoques, no funcionó. Al mostrar los esquemas de fundamentación que se esconden en las teorías supuestamente empíricas y al demostrar el carácter pseudoempírico de la investigación referida a estas teorías, el debate se instaló en el centro de la psicología tradicional. Una de dos, o se sacan las consecuencias metodológico conceptuales, que son decisivas, o se mete la cabeza en la arena (y cabe naturalmente la pregunta cuánto tiempo se podrá mantener este tipo de actitud).

Con respecto a la argumentación del libro *Aprender*, esto significa que también debería ser posible explicar las teorías tradicionales del aprendizaje bajo el aspecto de los esquemas de fundamentación que se esconden en ellas, es decir, mostrar el carácter pseudoempírico de esas teorías. Y de hecho, en el segundo capítulo, intenté demostrar el error en que incurren las teorías tradicionales del aprendizaje con respecto al sujeto del aprendizaje. Con este fin reinterprete esas teorías como teorías referidas a las fundamentaciones o razones –y quien así lo desee, podrá cerciorarse de que esto no trajo consigo dificultades mayores a las que se presentaron en mi anterior reinterpretación de las teorías de la psicología social–. Procediendo de esta manera, se hicieron visibles las limitaciones de diversos tipos de teorías del aprendizaje: las teorías S-R (*stimulus-response*), las versiones S-R ampliadas bajo el aspecto cognitivo, las teorías cognitivas como tales y, por último, la teoría de la regulación de los actos. Así se hizo patente que las limitaciones de estas diferentes teorías se correspondían con las limitaciones que son respectivamente producidas y establecidas de manera experimental. En los distintos tipos de *setting* experimentales se disminuye, reduce y empobrece de manera específica la situación de premisas para las acciones del sujeto de experimentación, y esto se corresponde con limitaciones teóricas que se deben interpretar en tal sentido. Obsérvese, por ejemplo, cómo se llega en este contexto a la aparente «confirmación» empírica de una hipótesis concreta: debido a la situación restrictiva de las premisas, el sujeto de experimentación, razonablemente, solo puede fundamentar sus acciones y actuar en concordancia con las hipótesis, lo que luego se malinterpreta en el sentido de una «confirmación empírica» de la hipótesis.

Pero en esta ponencia no quiero continuar profundizando en esta cuestión, sino abordar el tercer capítulo de mi libro, en torno al cual existen malentendidos típicos que pueden dificultar su comprensión. Allí, sobre la base de la crítica a las teorías del aprendizaje existentes, se intenta desarrollar una nueva teoría del aprendizaje desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje.

III

Como ya dije, mi intención es conceptualizar el «aprendizaje» como actividad del sujeto del aprendizaje, pero sin que sea necesario introducir ningún tipo de «enseñanza» (en cuanto caso especial de condiciones de aprendizaje fijadas por entidades externas) como determinación esencial del proceso de aprendizaje. Pues solo así se pueden cumplir, en vista de la relación contradictoria entre la «enseñanza» y el «aprendizaje» y a la hora de separar los dos polos de esa contradicción, dos objetivos fundamentales: en primer lugar, evitar que esa contradicción se mistifique nuevamente mediante la ideología «enseñanza = aprendizaje» y, en segundo lugar, impedir que la subjetividad de quien aprende quede excluida de la teoría ofi-

cial. Para plantearlo en términos propios del enfoque del análisis de las razones o fundamentaciones: ¿cómo comprender la fundamentación subjetiva de las acciones de aprendizaje de tal modo que no haya que presuponer, en la configuración concreta de los significados y como premisas del aprendizaje, coerciones o estímulos establecidos por terceros? Al formular la cuestión de esta manera queda claro que los conceptos teóricos básicos de tipo *stimulus-response* son inservibles como elementos para la construcción de la teoría buscada, pues ellos siempre hipostatizan, como precondición del aprendizaje, el control externo de las condiciones del aprendizaje o, dicho con nuestras palabras, la «manipulación de las premisas». En unas, esta manipulación atañe las contingencias del entorno, en otras, las condiciones de refuerzo o, en la ampliación cognitiva de las teorías de *stimulus-response*, la manipulación de las «expectativas» y la «confirmación» de las mismas. Frente a esto, la teoría de la regulación de los actos ([*Handlungsregulationstheorie*] cfr. e. g. HACKER, 1973) tampoco representa una gran alternativa, pues en ella los «objetivos del aprendizaje» se introducen a modo de precepto regulativo del proceso de aprendizaje pero, debido a la estructura de la teoría, son considerados como objetivos de aprendizaje preestablecidos por terceros y que solo a continuación son adoptados de manera subjetiva (todo esto lo discutí detalladamente en el segundo capítulo de mi libro).

Puede ser que desde las posiciones tradicionales alguien comente: – ¡Entiendo!, de manera que la teoría «sujeto-científica» del aprendizaje pretende mostrar que el individuo tiene, por sí mismo, la necesidad de aprender–. También esta era la opinión del señor PLATTHAUS en la reseña del periódico *Frankfurter Allgemeine Zeitung*: HOLZKAMP parte del supuesto «de una voluntad general de aprendizaje de las personas: cada uno quiere aprender lo que le parece digno de ser aprendido». A partir de ahí ya no se está muy lejos de la descalificación respectiva: –Ya entiendo, ¡los alumnos quieren estudiar por sí mismos! Gente como Holzkamp parece desconocer por completo lo que es estar en un aula. Y ¿para qué se necesitan entonces docentes, si de todas maneras cada uno quiere aprender? ¡Confiemos los alumnos a sí mismos y aprenderán!– Una generalización de este tipo de comentarios se puede reconocer, por ejemplo, en títulos como el de la reseña de PLATTHAUS, «Los educadores deben sustraerse».

Pero intentemos, también en este caso, una paciente rectificación. No estamos dispuestos a aceptar la alternativa que aquí se plantea, las personas quieren aprender por sí mismas vs. es necesario (ante todo mediante la enseñanza) hacer que las personas aprendan. No la consideramos una formación conceptual razonable y no pensamos transformarnos en defensores de una genuina voluntad humana de aprendizaje. Por el contrario, consideramos que este tipo de contraposiciones entre supuestas determinaciones ontológicas humanas –los seres humanos son de esta o de aquella índole– son muy poco científicas, por no decir carentes de inteligencia. ¿Se piensa realmente que yo podría ser tan ingenuo como para afirmar que

las personas quieren aprender por sí mismas, siendo patente que en muchos casos no quieren aprender y reaccionan con resistencia o evasivas a las exigencias de aprendizaje? Para poner esto en duda, basta el sentido común: a veces quieren aprender, otras veces no, y si lo quieren o no, «eso depende». Para el análisis de las razones o fundamentaciones, esto significa que debemos esclarecer teóricamente la situación típica de las premisas bajo las cuales, subjetivamente, se fundamenta una u otra cosa.

Con la intención de desarrollar estas teorizaciones, intenté elucidar el aprendizaje como una complicación del actuar, es decir, hacer comprensibles las razones subjetivas para el aprendizaje a partir del contexto en el que tiene lugar la acción. Por lo pronto, esto presupone que como individuos, ya que vivimos, y en tanto vivamos, estamos de alguna forma en actividad o, utilizando un término de Jean LAVE, nos encontramos en *ongoing activities*, es decir, «actividades continuas». De acuerdo con la concepción psicológico crítica, estas siempre son actividades en interés de la conservación o ampliación del control sobre las propias condiciones de vida, es decir, en interés de la conservación o mejoramiento de la calidad subjetiva de vida como dimensión motivacional-emocional fundamental. Estas «actividades continuas» también implican procesos de aprendizaje en los que se toman en consideración las circunstancias concretas de la vida para de esta manera optimizar las posibilidades individuales de disponer sobre el propio mundo. Pero en este caso no se trata de «aprendizaje» en el sentido de la palabra, no se trata de un aprendizaje intencional como el que trato en mi libro, sino de un aprendizaje meramente incidental o, dicho con nuestras palabras, de un «co-aprendizaje». Todo esto presupone que las «continuas» actividades de la vida humana no siempre transcurren sin que se presenten dificultades y contratiempos, sino que pueden chocar con límites, contradicciones y dilemas que, por lo pronto, las obstruyen. Tal situación exige por tanto que el individuo pase de la *actividad vital* «de siempre» a un *actuar* consciente e intencional orientado a la superación de las limitaciones y dilemas. Usando nuestra propia expresión, aquí el individuo se encuentra ante una *problemática subjetiva de acción*. Cuando este tipo de problemáticas de acción pasa a un primer plano, la configuración de significados –es decir, las posibilidades generalizadas de acción dadas en el mundo, hacia las que dirijo mi actuar– me muestra la potencial existencia de fuerzas contrarias a mis intenciones de acción. Estas fuerzas no solo pueden poner límites a mi intento de aumentar mi control sobre las condiciones de vida, sino que, fuera de esto, también se puede ver amenazado el grado de control y la calidad de vida que ya haya alcanzado, es decir, el actual nivel de mi capacidad de acción. Por lo tanto, mi necesidad subjetiva de superar una problemática de acción se fundamenta motivacional y emocionalmente en mi interés en disponer del mundo, mi interés en mi calidad de vida; pero según cuál sea la situación de las premisas, se trata, en un caso, de ampliar ese control y calidad y, en el otro, solo de defender el grado de control y la calidad actuales ante la amenaza. Una vez

superada la problemática de acción, mi actuar intencional retorna nuevamente a la «actividad continua».

Por lo pronto, durante el intento de superar la problemática de acción, activaré y optimizaré los medios que tenga a disposición. Por ejemplo, aumentaré mis esfuerzos, reorganizaré la utilización de mis precondiciones personales, buscaré recursos de diferentes tipos, recurriré a la ayuda de otras personas, etc. 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 que sintetiza las posibilidades de acción que tengo para ampliar mi control sobre el mundo, se transforma en un «objeto de aprendizaje», síntesis de las posibilidades de aprendizaje que tengo para ampliar mi *dilucidación y explicación* del mundo, pues solo por esta vía puedo ampliar mi control sobre el mundo. A medida que mejoro mis precondiciones personales de acción mediante el aprendizaje, el «bucle de aprendizaje» se acerca a su final, ingresa nuevamente a la «actividad continua» y vuelvo a mis esfuerzos por resolver la problemática de acción de manera directa.

La temática de las acciones de aprendizaje se deriva obligatoriamente de la temática de las acciones superiores, que podemos llamar «directas» o también «referenciales». Ya dije que con las problemáticas de acción (y dependiendo de la situación concreta de mis premisas) se fija la alternativa entre, por una parte, ampliar el propio control sobre el mundo y, por la otra, evitar la amenaza. Y ahora podemos agregar que, del mismo modo, esta alternativa también la encontramos en el contexto de la superación de una problemática de aprendizaje: el aprendizaje se puede fundamentar tanto en el hecho de que, dilucidando el objeto de aprendizaje, se amplía el propio control, como también se puede fundamentar en la amenaza de la actual capacidad de acción. Desde el punto de vista del sujeto, en el segundo caso la acción de aprendizaje solo es «razonable» en la medida y del modo que sean imprescindibles para defenderse de la amenaza. Se trata de

una acción de aprendizaje por así decirlo «forzada», una acción de aprendizaje que, por lo tanto, en la medida en que sea posible evitar la coerción, pierde su sentido y tiende a ser abandonada en beneficio de acciones orientadas a resolver directamente la problemática. Para describir esta alternativa introduje un par conceptual que, con el tiempo, se ha vuelto relativamente popular: «aprendizaje expansivo» vs. «aprendizaje defensivo».

Quien observe el modo en que introduje estos dos conceptos, podrá comprobar que, al contrario de lo que a veces se piensa, no representan dos estilos personales de aprendizaje, algo así como decir: «algunas personas aprenden de un modo más expansivo y otras lo hacen de un modo más defensivo y estas últimas deberían ser llevadas (por ejemplo, por medio de la enseñanza) a aprender de un modo más expansivo». (Sobre todo en el ámbito de la psicología existe cierta inclinación profesional a introducir tales atributos personales). Por el contrario, todo aprendizaje que apunte a la superación de una problemática de aprendizaje se orienta hacia una ampliación del acceso al mundo y con ello hacia el control sobre el mundo. Es decir, por su intención, todo aprendizaje es «aprendizaje expansivo». Pero existen determinadas configuraciones restrictivas de los significados, es decir, relaciones de aprendizaje objetivamente restringidas y contradictorias, bajo las que el individuo no puede ampliar su control sobre el mundo a través de un acercamiento al objeto de aprendizaje. La situación de las premisas se presenta de tal modo que el individuo tiene buenas razones para darse por satisfecho con el intento de defenderse contra la amenaza a su capacidad de acción. En caso de que se pueda considerar que en esta situación el aprendizaje es lo indicado, solo puede ser razonable aprender de manera «defensiva», no hay otra opción. Por lo tanto, el par conceptual «aprendizaje defensivo» vs. «aprendizaje expansivo» no sirve para el diagnóstico con respecto a la personalidad, ni para el impulso individual del desarrollo o a cuestiones similares, sino para el *análisis de las estructuras objetivas de los significados, por ejemplo, las institucionales*. Se trata de dilucidar en qué medida esas estructuras posibilitan un aprendizaje expansivo o en qué medida, bajo esas estructuras, a los individuos solo les queda la posibilidad de un aprendizaje «defensivo» contra las amenazas (que es el tema central del cuarto capítulo).

Pienso que con el enfoque de las «problemáticas subjetivas de aprendizaje» encontramos la clave que nos permite dilucidar conceptualmente el aprendizaje desde el punto de vista generalizado del sujeto del aprendizaje y sin recurrir a relaciones de enseñanza o en general a condiciones de aprendizaje establecidas por terceros. Este concepto nos permite comprender la «enseñanza-aprendizaje» o el aprendizaje controlado por entidades externas como un caso especial, en el que las premisas a las que puede recurrir el individuo para fundamentar la superación de la problemática de acción o de aprendizaje presentan características específicas. Todo el tercer capítulo, la parte propiamente psicológica del libro, está dedicado al desarrollo de este enfoque. Así, en esta introducción, ha llegado el momen-

to de recordar que con el desarrollo de una teoría del aprendizaje desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje, como la que discutimos hasta aquí, no se pretende dejar definitivamente de lado el tema de las estructuras escolares de enseñanza-aprendizaje. Se trata tan solo de crear las precondiciones para que la relación contradictoria entre la ideología escolar oficial y la experiencia que se tiene de la escuela pueda ser analizada de manera adecuada y desde el punto de vista de los sujetos afectados por esa relación. De manera que, si en los capítulos segundo y tercero se había dejado a un lado la escuela por razones argumentativas, ahora vamos a incluirla en nuestra exposición. Así, hemos llegado al cuarto capítulo del libro.

IV

Al comienzo de esta conferencia mencioné, a grandes rasgos, el objetivo principal del cuarto capítulo dentro del contexto general del libro *Aprender*. Como dije, se trata de conceptualizar la estructura institucional de la escuela de un modo tal que nos permita comprender en ella el entorno de aprendizaje concreto de los alumnos. Queremos ir más allá de los discursos que desconocen las mediaciones y en los que se habla de manera inconexa sobre la estructura escolar por una parte, y sobre la realidad escolar subjetiva por la otra. ¿Cuál es la ubicación sistemática que le corresponde al análisis de la estructura escolar dentro del conjunto de la teoría sujeto-científica del aprendizaje? Pienso que esto también habrá quedado claro a partir de lo que se discutió hasta aquí. El análisis de la estructura escolar se sitúa en el contexto del concepto de las estructuras objetuales de significado, de las premisas que son posibles para las fundamentaciones subjetivas de las acciones en general y del aprendizaje en particular. De manera que desde un comienzo y por principio, nuestra teoría del aprendizaje desde el punto de vista del sujeto toma en consideración el aspecto del «mundo» en el que tienen lugar las acciones de aprendizaje. Solo hace falta concretar el aspecto del «mundo» con las determinaciones de la estructura institucional escolar aquí y ahora en nuestra sociedad. Llegado este punto, se incluye por lo tanto la dimensión histórico-social en nuestro desarrollo del problema, debemos ir más allá del fundamento material al que recurriamos hasta ahora e incluir conocimientos históricos concretos sobre la «escuela». En el marco de mi investigación, esto hacía necesario revisar la literatura que ya existía al respecto, pero aquí se presentaron dificultades inesperadas.

A la hora de concretar las estructuras de los significados correspondientes a los entornos en los que tiene lugar el aprendizaje, mi intención inicial era hacer referencia a las estructuras escolares de significado sirviéndome de los análisis empíricos históricos existentes. Pero para eso necesitaba análisis y resultados que en efecto permitieran decir algo sobre la estructura objetual y espacio-temporal de los significados de los verdade-

ros edificios escolares como «lugares de aprendizaje» que pueden transformarse en premisas para la fundamentación de las acciones desde el punto de vista de los alumnos. Y en la literatura existente era raro encontrar este tipo de informaciones. Unas investigaciones eran de tipo general y trataban la historia socio-política de la escuela, pero no profundizaban ni abordaban el análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las verdaderas escuelas o aulas. Otras se limitaban a describir la situación concreta de la clase o cosas por el estilo, pero desconocían cualquier tipo de análisis histórico social de las contradicciones y funciones.

Cuando ya casi había perdido la esperanza de poder seguir adelante, llegó a mis manos *Vigilar y Castigar* de Michel FOUCAULT (1975). En este libro se analiza la transformación histórica de las relaciones institucionalizadas de poder a partir de la segunda mitad del siglo XVIII. Si bien el núcleo de esta obra lo constituye la cárcel en cuanto sistema de castigo, también se presentan análisis sumamente detallados sobre la historia de la escuela. Aquí Foucault no discute preferentemente las teorías de otros autores, como suelen hacerlo la mayoría de los libros sobre la historia de la escuela, sino que documenta los verdaderos sucesos históricos con descripciones testimoniales, artículos de periódicos, ordenanzas de la época y cosas por el estilo. Este fundamento le otorga una gran concreción espaciotemporal a sus exposiciones de la escuela, y uno se entera de lo que en efecto sucedía en las aulas, de cómo estaba organizada la instrucción, cómo estaba reglamentada la relación entre docentes y alumnos, cómo se elogiaba y castigaba, etc. Todo esto se realiza mediante el desarrollo de una determinada concepción de la unidad histórica de control heterónomo, estrategias de poder y producción de conocimiento que Foucault caracteriza en términos de una genealogía de la escuela como «dispositivo disciplinario». Fascinado, integré estas exposiciones de Foucault en las mías para luego examinar su actualidad sobre la base del análisis de las leyes y ordenanzas escolares hoy en día vigentes en Berlín Occidental. No fue difícil reencontrar las más esenciales dimensiones de la «disciplina escolar» que Foucault había puesto de relieve: el aislamiento, el rango, la economía del tiempo, la organización de las génesis, la vigilancia, la sanción, la diferenciación normalizadora y, sobre todo, o detrás de todo esto, la universalidad de la evaluación. Todo esto y sus consecuencias se expone de manera detallada en la primera parte del cuarto capítulo de mi libro.

Sin FOUCAULT no hubiera podido escribir el cuarto capítulo dándole la forma que hoy posee. Especialmente las partes segunda y tercera del capítulo cuarto –que muchos de los lectores, también docentes, han juzgado como particularmente concluyentes y de gran carga experiencial– se basan en el concepto de «disciplina escolar» de Foucault. Aun así, estos pasajes turbaron notablemente a algunos lectores, en especial a amigos políticos: ¿cómo es que de pronto HOLZKAMP se refiere positivamente a FOUCAULT? –que es estructuralista, post-estructuralista, post-moderno o algo por el estilo, y Holzkamp es marxista–. ¿O abandonó ahora su marxismo, siguiendo

el signo de los tiempos, e hizo uso de las corrientes de moda usuales de hoy?

Creo que esta situación de desconcierto se fundamenta menos en el texto de *Vigilar y castigar* que en las interpretaciones que usualmente se hacen de Foucault. FOUCAULT mismo rechazó siempre subordinarse claramente a etiquetas como las de estructuralismo o postmodernismo, pero esto no impidió que sus intérpretes lo hicieran por él. Además, Foucault no tiene una concepción fundamental uniforme, sino que la ha modificado en variadas ocasiones. Si se desea, se pueden diferenciar tres fases, una del análisis del discurso, una del análisis de la disciplina y una de la teoría del sujeto. Él mismo subrayó esta no-uniformidad calificando sus teorías como una «caja de herramientas» de la cual se pueden servir quienes quieran y según lo precisen. Finalmente en *Vigilar y castigar*, y esto es aquí lo decisivo, Foucault no quiso desarrollar una teoría social, por ejemplo en contraste con la marxista. Se ha vuelto normal hablar sobre un concepto generalizado de «sociedad disciplinaria» de Foucault, pero esta idea proviene más bien de sus intérpretes y, en todo caso, induce a error. Él mismo abstrajo su concepto de las «disciplinas» de determinados desarrollos del capitalismo moderno, democráticamente constituido (esto lo expongo por ejemplo en la p. 350 de mi libro). Las formas jurídicas que se formaron con el surgimiento de las democracias, que en principio le garantizan iguales derechos a cada individuo, no solo se encuentran en contradicción con las relaciones de explotación en la producción inmediata. Según Foucault, también se encuentran en contradicción con la forma jurídica de las instituciones estatales de la sociedad burguesa. En este contexto, los dispositivos disciplinarios en proceso de formación tienen, por así decirlo, una función compensatoria: «si, de una manera formal, el régimen representativo permite que directa o indirectamente, con o sin mediación [*relais*], la voluntad de todos forme la instancia fundamental de la soberanía, las disciplinas dan, en la base, garantía de la sumisión de las fuerzas y de los cuerpos. Las disciplinas reales y corporales han constituido el subsuelo de las libertades formales y jurídicas.» (1975, p. 225; trad. mod.) De manera que, según Foucault, solo es «en apariencia» que «las disciplinas no constituyen otra cosa más que un infraderecho.» Pues en efecto son «una especie de contraderecho. Desempeñan el papel preciso de introducir unas disimetrías insuperables y de excluir reciprocidades.» (*Ibidem*) «Han sido, en la genealogía de la sociedad moderna, con la dominación de clase que la atraviesa, la contrapartida política de las normas jurídicas según las cuales se redistribuía el poder» (p. 226). Por lo tanto el concepto de los «dispositivos disciplinarios» de Foucault no se encuentra en competencia con la «anatomía de la sociedad burguesa» de MARX, sino que muestra determinados mecanismos con los que se oculta la contradicción entre las libertades burguesas formales y el antagonismo de clase. Pues en los hechos, las garantías jurídicas de igualdad se quitan «bajo mano» mediante las mismas disciplinas que aparentemente solo deben servir a la realización del

derecho. Aquí el concepto de las «disciplinas» de FOUCAULT toma, en lo formal, una posición similar a la del concepto de los «aparatos ideológicos de estado» de ALTHUSSER (1970), entre los que también se cuenta la escuela. Pero en mi opinión el concepto de FOUCAULT posee un mayor valor explicativo, pues en él no se supone una simple influencia ejercida de «arriba» hacia «abajo», sino que se desarrollan diferenciadamente los procesos de autoregulación con los cuales, bajo condiciones capitalistas, los individuos reproducen, por medio de sus propias acciones, su sometimiento a las relaciones de poder existentes. Solo en Foucault, y no en enfoques como los de la teoría de la ideología de ALTHUSSER (pero por ejemplo tampoco en los de BOURDIEU y otros autores), las estrategias contradictorias de la economía de poder en la escuela han sido explicadas de una manera concreta que me permite recurrir a ellas para historizar nuestro concepto general de la estructura institucional de los significados correspondientes a los «entornos de aprendizaje». Naturalmente, esto no implica que de manera automática también adoptemos otros aspectos de la obra de FOUCAULT. Por lo tanto, ¡por favor!, nada de renuncia o siquiera relativización de nuestra orientación básicamente marxista.

Con la inclusión del concepto de los dispositivos escolares disciplina-rios estaban dadas las condiciones teóricas para el desarrollo empírico-histórico de las mediaciones entre la institución escolar y las acciones de aprendizaje desde el punto de vista del sujeto de aprendizaje. Esto se efectúa y expone en el resto del cuarto capítulo, especialmente en los subcapítulos 4.2 –*Enseñanza = aprendizaje: La negación del punto de vista del sujeto de quienes aprenden como implicación estratégica de la disciplina escolar*– y 4.3 –*El «des-cubrimiento» de la realidad escolar desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje por medio del análisis de las razones o fundamentaciones*. En estos subcapítulos desarrollé diferentes aspectos de mi tesis fundamental, a saber, que la disciplina escolar conlleva una «normalización que transforma el aprendizaje en aprendizaje defensivo». Sobre todo para los lectores algo más alejados de la psicología, estos son los pasajes más cautivantes de todo el libro. Con frecuencia han sido calificados como una clave que permite dilucidar de manera precisa las propias prácticas y experiencias, una opinión que ha sido expresada tanto por ex-alumnos como por docentes. Con respecto a esta parte del libro, basta con recomendar una lectura detenida, pues casi no contiene pasajes que puedan ocasionar algún tipo de malentendido. Solo en dos secciones son posibles graves problemas de interpretación: en la titulada *Introducción metodológica: clima del aula, discurso del aula, análisis de las razones o fundamentaciones* (pp. 425 ss.) y en la última parte, titulada *La paradoja de la planificación y el futuro del aprendizaje* (pp. 553 ss.). Para concluir, quiero referirme brevemente a estas secciones.

Es bastante frecuente que una parte de la psicología tradicional que se interesa por la Psicología Crítica afirme que nosotros estamos básicamente en contra de la investigación empírica. Según se dice, los psicólogos

críticos prefieren desarrollar sus tesis de manera «hermenéutica», «comprensiva» y en general especulativa. En su reseña, el señor PLATTHAUS (que cito tan frecuentemente porque de hecho expone un compendio inestimable de las diferentes facetas de la incompreensión frente al libro *Aprender*) dice por ejemplo: «La desconfianza con respecto al empirismo le dificulta notablemente al autor (es decir, a HOLZKAMP) la confirmación de sus tesis. Por eso no le queda otra alternativa que remitir al fracaso de otras teorías y de apelar a que los lectores revisen en sí mismos la veracidad de lo dicho». Es este tipo de pre-juicios el que hace que se desfigure lo que expliqué en el capítulo de la *Introducción metodológica*. En ese capítulo recurrí al ejemplo del constructo del «clima del aula» para mostrar por qué la investigación psicológico-pedagógica usual no nos permite comprender la mediación entre la estructura institucional escolar y los procesos de aprendizaje individuales de los alumnos. Acto seguido, desarrollé las perspectivas para una investigación sujeto-científica de este problema. Con este objetivo recurrí al capítulo 9 de mi libro *Grundlegung der Psychologie*⁷ (1983) y puse al centro del enfoque el concepto de las «formas típicas de fundamentación», en cuyo contexto la referencia al empirismo tiene lugar a través de la auto-subsunción de los individuos. A este respecto precisamente señalo que en cuanto el lector quiera comprobar la validez de las formas típicas de fundamentación formuladas en mi obra, deberá hacer el intento de subsumir sus propias experiencias a estos tipos de fundamentación. Pero luego resalto decididamente que, en comparación con los *análisis sistemáticos que se realizan en proyectos de investigación sujeto-científicos especiales*, una auto-subsunción informal como esta solo puede representar una forma embrionaria. Esto es algo que el señor PLATTHAUS, interesadamente, suprime. En el mismo pasaje dejo entrever la iniciación de un proyecto de investigación sujeto-científica del aprendizaje (cfr. pp. 438 ss.). Como se ve, de ninguna manera estamos en contra de la investigación empírica referida a la escuela, sino solo en contra de una que mantiene la realidad escolar a investigar. Bajo estas circunstancias, el libro *Aprender* bien puede ser considerado como un trabajo preliminar para la actividad de investigación empírico-actual de la ciencia del sujeto, y precisamente con esta función fue incluido en un proyecto de investigación del aprendizaje realizado en el Instituto Psicológico de la Universidad Libre de Berlín. En dicho proyecto (que ya cumplió su segundo año de existencia) se desarrollaron reflexiones metodológicas elementales para una investigación empírica de las formas típicas de fundamentación realizada desde el punto de vista de los sujetos del aprendizaje.

La segunda de las dos secciones citadas, *La paradoja de la planificación y el futuro del aprendizaje*, sintetiza las reflexiones de los capítulos anteriores, en primer lugar, en torno a la superación de la normalización que transforma el aprendizaje en un aprendizaje defensivo y, en segundo

⁷ Fundamentación de la psicología

lugar, en torno al desarrollo de la posibilidad de un aprendizaje expansivo en la escuela. En este contexto se vuelve patente que la situación de desamparo de la cultura de aprendizaje que encontramos en la escuela se constituye necesariamente junto con su forma «disciplinaria» y que solo podrá ser superada por una escuela futura más allá de la disciplina escolar. Estas son, sin lugar a dudas, consideraciones muy problemáticas, y no estoy completamente seguro de que realmente existan perspectivas no-disciplinarias de aprendizaje escolar bajo nuestras relaciones sociales o de si se trata más bien de una utopía concreta. Pero hay *un* malentendido del que también quiero salir al paso antes de terminar esta exposición: la idea (de inspiración «antipedagógica» o «antiautoritaria») de que en una escuela más allá de la disciplina escolar ya no será necesario el docente o de que incluso será marginado. También en este contexto está absolutamente fuera de lugar un título como el de la reseña del señor PLATTHAUS, «Los educadores deben sustraerse». Por el contrario, podría decirse que solo en la nueva escuela los docentes ya no se podrán retirar ni esconder al amparo de la organización escolar disciplinaria y, por lo tanto, ya no podrán evitar (como lo hacían hasta ahora) los intereses de aprendizaje de los alumnos y sus preguntas en busca de conocimiento. Para concluir, quiero hacer una excepción y citar un pasaje de mi libro: el «nuevo docente» se enfrenta al reto de «contestar las preguntas» que le planteo como alumno «de tal manera, que yo... comprenda mejor un asunto. Mediante sus preguntas, puede ayudarme a determinar qué es lo que no entiendo en qué terreno y cómo puedo superar esta situación. A través de sus problematizaciones, puede impedir que me engañe a mí mismo, puede impedir que, sin saberlo, me cause daño, que me mienta a mí mismo y a los demás (puede 'poner en crisis mis experiencias', cf. Frigga HAUG, 1981). Y antes prefiere morir, a fastidiarme con un discurso sabelotodo y a ofenderme calificando mis expresiones vitales» (p. 561).

En cierto modo, PLATTHAUS tiene razón cuando –contradiciendo llanamente su afirmación de que, según HOLZKAMP, los educadores deben «sustraerse»– se queja de que yo presupongo que los educadores «estén dispuestos a gastar una cantidad imprevisible de tiempo y paciencia». Pero naturalmente que bajo las relaciones escolares del presente no se les puede imponer una carga como esta a los docentes individuales. Antes bien, en la escuela no-disciplinaria, la función de los docentes (y por tanto también la ciencia de la escuela y la formación de docentes) ha sido redefinida estructuralmente, y a los docentes ya no se les pide que sirvan a dos señores, esto es, a los intereses de control del Estado y a la idea pedagógica. La nueva escuela ya no le pide a los docentes que unifiquen lo incompatible y que hagan posible lo imposible. Ahora el docente puede cumplir, sin entrar en contradicciones, la tarea social útil de ayudarlo a acceder a una vida autodeterminada y plena a la gente joven.

Referencias

- Althusser, L. (1970). *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat. Positions* 1976, pp. 67-125.
- Block, K. (1993). *Der Gymnasiasten-Retter: Strategien für Eltern und clevere Schüler*. Fráncfort del Meno: Eichborn.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Trad. de A. Garzón del Camino. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.
- Hacker, W. (1973). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie: Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Berlín (RDA): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Haug, F. (1981). *Erfahrungen in die Krise führen —oder: Wozu brauchen die Lernenden die Lehrer? Die Wertfrage in der Erziehung. Argument-Sonderband*, 58, pp. 67-77.
- Holzcamp, K. (1973). *Sinnliche Erkenntnis: Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Fráncfort del Meno: Athenäum-Fischer.
- Holzcamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzcamp, K. (1986). *Die Verkennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 17, pp. 216-238.
- Holzcamp, K. (1993 a). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzcamp, K. (1993 b). *Aprender: fundamentación sujeto-científica*. Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2022.
- Holzcamp, K. (2015). *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica*. Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja.
- Kahneman, D. y Tversky, A. (1982). *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Smedslund, J. (1988). *Psychologic*. Berlín: Springer.

Fecha de recepción: 11 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 10 de febrero de 2022