



**Anke**

**Grotlüschen**

Profesora adjunta de  
Formación  
Permanente en el  
Instituto de  
Educación de Adultos  
de la Universidad de  
Bremen



**Una teoría didáctica crítica ha conseguido sobrevivir y cosechar nuevos laureles: la teoría científica del sujeto, que presta atención a la persona que aprende y exige descubrir sus motivos y resistencias personales. Para la escuela esta reivindicación resulta demasiado radical, pues le impide elaborar un plan de estudios firme. Pero esta didáctica produce sus frutos en el ámbito de la formación continua.**

**El presente artículo esboza algunos de sus conceptos básicos, como la formación expansiva y defensiva y el discurso de la motivación. Incluye algunas críticas conocidas, por ejemplo el empleo de los análisis del poder de Foucault y la ausencia absoluta de aprendizaje informal. Los debates extraídos de conferencias sobre sus relaciones con el constructivismo, la teoría del hábito y de la gobernanza permiten comprobar el alcance de esta teoría didáctica.**

**La psicología crítica ha sido mucho tiempo una gran desconocida. Durante la Guerra Fría, su posición era demasiado radical para ser asumida por su generación. Pero actualmente una segunda generación de investigaciones didácticas explota sus perspicaces conceptos para desarrollar trabajos empíricos e ir precisando la teoría. Aumentan los casos de aplicaciones prácticas, mientras las traducciones en el extranjero dan aún sus primeros pasos.**

# La formación expansiva: oportunidades y límites de la didáctica científica del sujeto

La Unión Europea se ha impuesto el objetivo de convertirse hasta la fecha de 2010 en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del planeta, y presta por tanto la correspondiente prioridad a la formación permanente o "formación a lo largo de la vida", a la que según el último Eurobarómetro un 90% de la ciudadanía de la UE también concede una relativa importancia (Cedefop, 2003, p. 5). Esta situación da lugar asimismo a la realización de foros centrales de carácter científico. Por ejemplo, el Congreso de centros alemanes, suizos y austriacos de investigación educativa celebrado en Zurich en 2004 (1) bajo el título "Educación a lo largo de la vida", que ha reconocido explícitamente la importancia de la formación continua junto a la enseñanza escolar o universitaria. Entre otras cosas, se debaten las definiciones de "formación/aprendizaje", y en particular de "formación expansiva". Existe un grupo de trabajo con este nombre que se ocupa desde hace tiempo de analizar el potencial y los límites de la denominada "ciencia del sujeto" (publicado en Faulstich, Ludwig, 2004). ¿En qué consiste esta ciencia? ¿Por qué interesa precisamente ahora? Son preguntas que inauguran la polémica europea sobre una teoría, que ha sido hasta hoy quizás demasiado alemana. Mi artículo prestará por ello una atención particular a las contribuciones críticas que analizan las oportunidades y limitaciones de una didáctica científica del sujeto. Mi tesis será que en el siglo XXI está surgiendo una segunda generación de interesados por la Formación Expansiva y por la didáctica científica del sujeto, que constituyen su fundamento (2).

## Nociones básicas: formación expansiva y lógica de la motivación

¿Qué es la formación expansiva? La mejor definición nos la ofrece el propio creador del concepto, Klaus Holzkamp (véase el Recuadro 1). Una explicación particularmen-

te sencilla sobre la ciencia del sujeto es la esbozada en una entrevista con Rolf Arnold, que acaba de reeditarse (Faulstich/Ludwig, 2004).

Preguntado por su definición del *Lernen* (formación/aprendizaje), Holzkamp contestó lo siguiente: "El modelo habitual de la formación o aprendizaje mantiene que los procesos formativos...se deben siempre al impulso de un tercero". Holzkamp describe a continuación lo que él mismo denominó "la falsa igualdad enseñar = aprender" que atraviesa toda la didáctica y afirma que donde se enseña parece que también se aprende. Pero ¿es así? Holzkamp continúa afirmando: "Por el contrario, yo mantengo que un aprendizaje intencional, es decir, voluntario y premeditado, tan sólo tiene lugar cuando el sujeto de una formación encuentra los correspondientes motivos personales para ésta" (Holzkamp, 2004, p. 29). Este es precisamente el cambio de paradigma que hace al modelo de Holzkamp tan atractivo: la formación no se enfoca por el lado del docente. La formación/aprendizaje no es mejor cuando mejora la enseñanza. Hasta el mejor de los maestros tiene que admitir que hay alumnos inaccesibles: no podemos generar o prever el impulso de aprendizaje, siempre será prerrogativa del alumno la decisión de modificar o enriquecer sus ideas, o de cerrarse ante la contribución formativa. Por ello, la formación queda definida también desde una perspectiva científica o investigadora como una materia propia del sujeto, que asume la visión de dicho sujeto. Pero ¿cómo puede aprender un ser humano algo si no le impulsan a ello un docente o un educador? En aquella entrevista, Klaus Holzkamp afirma: "el aprendizaje se produce cuando el sujeto, en el curso de su actuación normal, topa con obstáculos o impedimentos" (Holzkamp, 2004, p. 29). Se aprecia con ello que el interés práctico contribuye a la motivación para formarse/aprender. Jean Lave y Etienne Wenger estarían de



acuerdo: su aclamado concepto de la participación en una comunidad de prácticas (*Community of Practice*) recoge uno de estos intereses formativos concretos: en efecto, la participación constituye un motivo para aprender; a fin de cuentas, “yo” aprendo porque “yo” quiero formar parte de una comunidad de prácticas (véase Lave, Wenger, 1991 y Wenger, 1998). Esta idea está muy emparentada con la del impedimento a la acción (*Handlungsproblem*) en Holzkamp, lo que no resulta sorprendente, dado que Lave y Holzkamp mantuvieron una comunicación creativa entre ellos (véase Forum Kritische Psychologie, nº 38). Pero si existe ya una teoría didáctica conocida y muy aceptada para el ámbito de la formación abierta y a distancia, que sitúa a quien se forma en el foco principal de atención<sup>(3)</sup>, ¿por qué ocuparnos con lecturas que requieren más de 1.500 páginas?; ¿qué tiene de particular el concepto de formación expansiva y qué nos dice sobre ese sujeto que se forma la ciencia del sujeto?

### Definiciones clave y paradigmas

La formación expansiva significa que “yo” aprendo -a partir de impedimentos- precisamente aquello que debo aprender para proseguir mis actividades y ampliar mis posibilidades de acción. Para precisar esta categoría basta con examinar el polo contrario, que se define como formación defensiva: cuando aprendo algo “defensivamente”, lo hago simplemente porque considero amenazado mi entorno habitual y sólo puedo responder a dicha amenaza aprendiendo algo. ¿Es esto problemático? Naturalmente, y cualquiera de nosotros lo sabe: todos aceptamos que la formación defensiva no es eficaz. Todos hemos recibido durante años muchos cursos de idiomas en la escuela, sin apenas retener algo de tanto ruso, francés o español como nos enseñaban. Sin embargo, podemos aprender con increíble rapidez un idioma, cuando verdaderamente lo necesitamos. ¿Por qué es tan ineficaz la formación defensiva? La teoría científica del sujeto continúa siendo hasta hoy la única teoría didáctica que permite analizar esta realidad: la formación defensiva incluye todos los diversos tipos de trucos del alumno: engañar al maestro, copiar, memorizar y olvidar inmediatamente... Dicho de manera más abstracta: todo lo que sirve “para evitar que el enseñante no sancione, o para demostrar o simular una formación” (Holzkamp, 2004, p. 30). Así pues, podemos

delimitar y definir la formación expansiva por contraposición con la formación defensiva.

La didáctica científica del sujeto supone además una ruptura teórica: comporta un rechazo a los modelos causa-efecto asumidos con predilección por el conductismo (Skinner, Watson), el cognitivismo (Bandura, Bruner) e incluso por la escuela histórico-cultural (Vygotsky, Leontjew, Galperin) y que aparecen en elaboraciones cada vez más sofisticadas también dentro de las teorías constructivistas (Maturana, Varela). ¿Cuál es la nueva aportación? La teoría del sujeto afirma que las explicaciones científicas deben repensarse a partir del propio sujeto. Es decir, en la investigación el investigador debe ponerse en la situación del sujeto formativo. Sólo así podemos comprender la perspectiva del alumno<sup>(4)</sup>, y los motivos por los que éste aprende o no aprende. Ello permite investigar las motivaciones sin caer en el estudio de las simples condiciones, de las que puede esperarse o predecirse un comportamiento formativo. Pero ¿son motivación y condiciones algo tan distinto? Un ejemplo nos permite ver la diferencia: es razonable que una persona lea el periódico si quiere saber algo sobre el mundo que le rodea. Esa situación tiene su lógica motivadora y puede generalizarse, pero únicamente podemos referirla a seres vivos dotados de intenciones y capaces de previsión. Si hablamos de vegetales o materias esta gramática deja de funcionar: no podemos decir que la caída de una manzana al suelo sea razonable, si la dejamos caer. La frase constituye un absurdo gramatical. Vemos que la naturaleza funciona con modelos de causa-efecto, no por razonamientos sino por imperativos físicos, mientras que las estructuras de las ciencias sociales se explican mejor si les aplicamos la razón y el sentimiento (por desgracia, a cambio se pierden los imperativos físicos).

Este tipo de visión no es nueva en la historia de las ciencias. Se dio a conocer ya con Wilhelm Dilthey, aunque Holzkamp rechaza explícitamente a éste como referencia teórica (Holzkamp, 1997, p. 260 y p. 350). En la actualidad, es Peter Faulstich el autor que ha establecido un nexo, superando en sus textos el dilema entre la comprensión de las ciencias sociales y la explicación de las ciencias naturales: “si afinamos el análisis, la hermenéutica de Wilhelm Dilthey tampoco es (...) un método interpretativo, sino que se refiere básicamente al problema

<sup>(1)</sup> Invitaron al Congreso “Educación a lo largo de la vida”, celebrado en Zurich en 2004, los institutos de investigación educativa *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, *Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung*, *Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, y la *Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (<http://www.paed-kongress04.unizh.ch/home.html>).

<sup>(2)</sup> Véase un artículo con traducción de definiciones teóricas al inglés, junto a su correspondiente síntesis (*abstract*) y una presentación *Powerpoint* realizada a partir del denominado “Libro del Aprender”, de 1993, en [www.lernsite.net](http://www.lernsite.net) o [www.anke-grothueschen.de](http://www.anke-grothueschen.de)

<sup>(3)</sup> A este debate sobre la formación se le ha unido últimamente un cambio similar de paradigma en el ámbito de la calidad, como testimonio por ejemplo el artículo de Ulf Ehlers “La calidad de la formación electrónica desde la perspectiva del usuario”, publicado en la *Revista Europea Formación Profesional* nº 29. Una institución que acepta la didáctica científica del sujeto es ArtSet de Hannover ([artset.de](http://artset.de)). Este centro está elaborando en estos momentos un instrumento de medida de la calidad educativa desde el punto de vista del alumno ([artset-lqw.de](http://artset-lqw.de)).

<sup>(4)</sup> Por ejemplo, una obra recientemente publicada de Joachim Ludwig sobre teoría didáctica y organizativa lleva por título “Entender al alumno”.



constitucional de las ciencias sociales en comparación con las ciencias naturales, hegemónicas en la segunda mitad del siglo XIX” (Faulstich, en preparación). En breve, ello equivale a afirmar que Dilthey y la ciencia del sujeto coinciden en su definición del mundo y en una teoría modificable e histórica. Este nexo teórico abre margen para la polémica, que sin lugar a dudas no dejará de acudir a la cita.

En resumidas cuentas, podemos extraer de la didáctica científica del sujeto dos pares conceptuales básicos: la formación expansiva y la formación defensiva centran su perspectiva en el impedimento a la acción y en los intereses formativos de un alumno y se oponen a la falsa igualdad enseñar = aprender. El segundo par conceptual, la lógica de la condición y la lógica de la motivación, nos remite al sujeto de la formación, esto es, a la persona que se forma o que aprende, con todos sus motivos declarados u ocultos, conscientes o inconscientes, grotescos, absurdos, nobles o ambiciosos, con sus esperanzas, sus miedos y sus limitaciones.

### La psicología crítica

Ya antes de su primera publicación de importancia, *Grundlegung der Psychologie* (Fundamentos de psicología, Holzkamp, 1983), surgieron toda una serie de trabajos basados en la ciencia del sujeto. Puede consultarse una bibliografía sobre ellos en el espacio [web.kritische-psychologie.de](http://web.kritische-psychologie.de), que también documenta los textos sobre ciencia del sujeto traducidos actualmente al inglés. Esta primera generación de teorías y praxis correspondientes a la ciencia del sujeto ya ha experimentado en su propia carne, a lo largo de numerosas confrontaciones, la dificultad que supone cambiar de paradigmas. La segunda obra principal, *Lernen* (Aprender, Holzkamp, 1993), tuvo mejor suerte: aunque sigue ignorándose mayoritariamente dentro de la psicología alemana, ha conseguido poner en cuestión el núcleo básico de la pedagogía.

En realidad, el denominado coloquialmente “*Lernenbuch*” o Libro del Aprender ya ha tenido su acogida dentro de los manuales generales del pedagogía (Gudjons, 2001, p. 230). Pero la crítica radical que conlleva contra la escuela dificulta también aquí entre algunos autores la recepción. Por este motivo, es sobre todo en el ámbito de la formación profesional y la formación continua

donde se ha acogido, criticado y desarrollado la teoría científica del sujeto. Por ejemplo, Rolf Arnold (1996) ha intentado definir un doble nexo con su modelo de una Didáctica del posibilismo. Asume tanto un constructivismo moderado como la teoría científica del sujeto, y critica en su teoría la falsa equivalencia enseñar = aprender. También la obra elaborada por Rolf Arnold y Horst Siebert sobre educación de adultos constructivista (1999, p. 5) asume la teoría didáctica científica del sujeto, y Siebert (2003, p. 317) ha definido ya nexos entre estos sistemas teóricos hasta hoy polémicos (Grotlüschen, 2003, p. 35 y sig.).

Con otro concepto más, el de la didáctica de la mediación, Peter Faulstich redefine la función del enseñante: éste cumple el papel de mediar entre los contenidos formativos y el alumno, es decir, de formular motivos para aprender (Faulstich, Zeuner, 1999, p.52). Paralelamente a esta labor teórica, ha surgido una aplicación de las categorías que genera la ciencia del sujeto en diversos estudios sobre formación electrónica (Patricia Arnold, 2001 y 2003; Grotlüschen, 2003). Un nuevo debate teórico sobre formación electrónica, impulsado por Gerhard Zimmer, también utiliza los paradigmas de la ciencia del sujeto (Zimmer, 2001).

Christine Zeuner y Peter Faulstich trabajan en la actualidad sobre un esquema general y en la integración dentro del campo superior “investigaciones sobre educación de adultos centrada en el sujeto”. Hasta la fecha han logrado sobre todo establecer un nexo con la investigación de itinerarios personales y su larga tradición histórica (Faulstich, Zeuner, en preparación).

A modo de resumen podemos afirmar que se esboza una segunda generación de investigaciones que recurren a la teoría científica del sujeto desde la visión pedagógica, en particular desde la formación de adultos, la formación profesional y la formación electrónica.

### La teoría, a la sombra del Muro de Berlín

Como indiqué al principio, el debate de la teoría científica del sujeto se encuentra muy ceñido a los contextos nacionales. Los acontecimientos históricos específicos que le afectan lo hacen sólo de forma implícita, pero duradera. Para transferir la conceptualiza-



ción realmente a una segunda generación de investigaciones que prosigan por ejemplo los debates de Zurich, me parece oportuno deshacerse de algunos lastres nacionales. En realidad, la práctica de la formación continua de Francia, Bélgica o Noruega ya se aproxima hoy a modelos formativos que remiten a las ideas de *Bedeutung* (significado), *Sinn* (sentido), *Meaning*, *Sens* e *Interesse* (interés) como momentos reiterativos de éxito para una formación. A mi juicio, es hora ya de ofrecer a todas estas aproximaciones una teoría común que conciba la formación a partir del sujeto que aprende y que explique la relación que el sentido de la formación tiene con el éxito en la misma. Pero volvamos a la historia.

La psicología crítica -así llamada como rama teórica desde 1971 tras la subdivisión en "institutos" o departamentos de la Facultad de Psicología de la Universidad Libre de Berlín- surgió en contacto directo con el movimiento estudiantil, la lectura de Marx, la Guerra Fría y el Muro de Berlín. En un auténtico enclave geográfico rodeado por la Alemania comunista, surgió un grupo de trabajo en el que recalaron Frigga y Wolfgang F. Haug, a partir de lo cual las publicaciones se hicieron conjuntas con el "Proyecto Automatización y Cualificación (PAQ)". Entre los compañeros de debate a escala nacional se contaba la redacción completa de la revista *Forum Kritische Psychologie* (en 1997, para la monografía "Aprender. Coloquio sobre Holzkamp", componían la redacción Ole Dreier, Frigga Haug, Wolfgang Maiers, Morus Markard, Christof Ohm, Ute Osterkamp y Gisela Ulmann).

La psicología crítica hubo de disputarle a las tendencias marxistas la justificación de una teoría particular del sujeto, y a la psicología empírico-analítica la justificación de un método de investigación comprensivo-hermenéutico. Estas polémicas dieron lugar a numerosas líneas de demarcación, que en la situación histórica actual nos parecen superadas, sobre todo si consideramos las condiciones actuales a escala internacional. En el curso de un constructivo debate a lo largo de los años, este grupo de trabajo berlinés fue incorporando las aportaciones de Jean Lave (Universidad de Berkeley), Ole Dreier (Universidad de Copenhague) y Charles W. Tolman (Universidad de Victoria, Canadá).

La apertura de la RDA y el hundimiento del socialismo dictatorial ha situado en la

Alemania de hoy a la psicología crítica bajo una latente sospecha ideológica, aunque quizás sea algo prematuro todavía pretender tirar al niño junto con la tina de baño. Es hoy la tarea de la segunda generación de investigadores desnudar a los conceptos teóricos aún utilizables de las disputas de métodos y de la Guerra Fría, para obtener un destilado de la ciencia del sujeto y en particular de su teoría didáctica que permita enriquecer realmente el debate a escala europea.

### **Renovación actual, crítica, nexos con otras teorías**

La interrelación con otros modelos, las renovaciones y las ampliaciones de una teoría son siempre ingredientes de la nueva acogida crítica y modernizada de una teoría convertida ya en escuela. Para sortear el riesgo de la calcificación, las ideas viejas tienen que exponerse siempre a los descubrimientos de los nuevos tiempos, si no desean convertirse en un dogma aprendido de memoria (Dewey, 1989, p. 80, original 1920). En este sentido, presentaremos a continuación algunos de los nexos y de las críticas surgidas.

Ya con motivo de la aparición del Libro del Aprender se cuestionó la integración que hacía Holzkamp del análisis de poder realizado por Michel Foucault. Efectivamente, parece problemático situar "Vigilar y castigar" de Foucault (1975, edición alemana 1977), dentro de la tradición marxista (Holzkamp, 1997, p. 273). Además, hubiera sido conveniente incluir asimismo las obras sucesivas de Michel Foucault escritas hasta mediados del decenio de 1980. La relación entre individuo y sociedad también ha sufrido frecuentes críticas: Hermann J. Forneck explica partiendo de la reelaboración de la teoría de Foucault (1984) -es decir, los *Governmentality Studies* (Lemke, 2000)- que Holzkamp parece proponer un sujeto que actúa al menos en parte independientemente de la sociedad (véase Forneck, 2004, p. 258). Una crítica similar es la de Frigga Haug, quien reclama una mayor incorporación del concepto de sujeto a los ámbitos de la cultura, la comunidad y la historia (Haug, 2003, p. 28 y sig.). Una segunda línea de críticas de Frigga Haug se refiere a la exclusión que efectúa la teoría didáctica de Holzkamp respecto al aprendizaje inconsciente y no deseado (Holzkamp, 1993, p. 184 y Haug, 2003, p.27). Mientras que Haug, de conformidad con Lave (1997), se declara partidario de ampliar la definición de "aprendizaje",



**Klaus Holzkamp** nació el 30 de noviembre de 1927 y falleció el 1 de noviembre de 1995. Se doctoró en 1963, pronunció su primera lección magistral en el mismo año y fue nombrado en 1967 catedrático de psicología por la universidad Libre de Berlín. Simultáneamente comenzaba el movimiento estudiantil, al que acompañó la reivindicación de una ciencia comprometida socialmente. A Holzkamp no le avergonzaba el hecho de aprender de sus alumnos que leían a Marx. Surgió así el proyecto “Colectivo Libertad Roja”: reclamado por los propios alumnos y bajo responsabilidad científica del Klaus Holzkamp, este colectivo comenzó su andadura en 1969. Un informe televisivo de 1970 puso punto final al trabajo. A juicio de Ute Osterkamp, compañera científica del proyecto, el fracaso puso en evidencia que no basta con la simple “buena voluntad”, y que se precisan otros fundamentos teóricos aparte de ella. Una concepción de la psicología renovada, democrática y comprometida con una sociedad más humana condujo a Holzkamp a recusar la psicología tradicional e iniciar la vía de la “ciencia del sujeto”. Su obra principal aparece en 1983 con el título de *Grundlegung der Psychologie* [Fundamentos de psicología], seguida de *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* [Aprender. Fundamentos según la ciencia del sujeto], en 1993.

*Este ejercicio sobre teoría didáctica asume, junto a los postulados del movimiento estudiantil, los teoremas postestructuralistas de la sociología francesa contemporánea (Michel Foucault). La psicología crítica cumple hoy una labor activa como Institut (Departamento de facultad) de la universidad Libre de Berlín, con su propia Gesellschaft (“Sociedad” o Unidad de proyecto), la denominada Sociedad para la investigación y la práctica en ciencia del sujeto (GSFP), que cuenta con un amplio Archivo informático, que incluye bibliografía de comentarios (kritische-psychologie.de), una Lista de envío (crit-psych@yahoogroups.de) con varias centenas de destinatarios internacionales, y la Revista impresa “Forum Kritische Psychologie / FKP” editada por Argument. Los últimos desarrollos teóricos utilizan como base sobre todo la obra de Holzkamp “Aprender. Fundamentos según la ciencia del sujeto”, de 1993.*

lo que abre posibilidades de crear un nexo con el llamado “aprendizaje informal” y el “conocimiento implícito” (Polanyi, 1985), mi tendencia personal marcha en dirección opuesta: considero deseable y conforme con la mejor tradición de la Ilustración dar al alumno mayor conciencia sobre sus propios procesos formativos (implícitos e informales), y conferirle además con ello mayores competencias autodidácticas (Grotlischen, 2003, p. 310 y sig., y 2004, p. 14 y sig.).

En general, puede decirse que en una época que degrada al individualismo a una ideología neoliberal, la focalización en “el sujeto” resulta difícil. Puede responderse a esto que precisamente la psicología crítica ha remitido siempre a la integración social del sujeto y a la trasmisibilidad de significados a través de procesos históricos, tomando incluso una referencia tan básica como la undécima tesis de Feuerbach. Con todo, todas las escuelas teóricas parecen al-

bergar en su seno un resto de incertidumbre. Jürgen Wittpoth ha analizado otra teoría francesa en cuanto a sus interrelaciones e incompatibilidades con la ciencia del sujeto: se trata del modelo del “hábito”, basado en Pierre Bourdieu (1997). Si se presupone que el hábito consiste por lo esencial en algo inconsciente que influye claramente sobre la acción subjetiva, es obligatorio preguntarse de qué manera el sujeto puede reconocer sus propios intereses. ¿No es posible que la costumbre, el entorno o el hábito desvíen la visión del sujeto? En dicho caso, la persona que aprende puede hacerse falsas ilusiones sobre sus propios intereses, o simplemente no sabe qué hacer (Wittpoth, 2004, p.266). Una vez más, es necesario plantearse la relación entre el alumno que aprende y la sociedad que le rodea.

En total, la acogida dispensada y la renovación de la teoría científica del sujeto están conduciendo también en segunda generación hacia un debate constructivo sobre una



formación autónoma (Otto Peters, 2004), autodirigida (Faulstich, Gnahs, 2002) o incluso expansiva. Pero seguirá siendo esencial concebir a la sociedad y al individuo dentro de una relación de intercambio mutuo, de suerte que por ejemplo el alumno pue-

da influir sobre los contenidos de su propia formación electrónica, mientras por otro lado el formador le indica los requisitos organizativos y sociales, por ejemplo los relativos a su empleabilidad personal.

### Bibliografía

**Arnold, P.:** *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien; state of the art und Handreichung.* Con la colaboración de Larissa Rogner y Anne Thillosen. Con indicaciones para el desarrollo de la cultura formativa telemática por Gerhard Zimmer. Münster, Nueva York, Munich y otras, 2001.

**Arnold, R.** Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Erwachsenenbildungsbegriff. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, año 42 (1996), Cuaderno 5, p. 719-730.

**Arnold, R.; Siebert, H.** *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit.* 3ª ed. Hohengehren, 1999.

**Bourdieu, P.** *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a.M., 1982.

**Cedefop.** *Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger.* Luxemburgo, 2003.

**Dewey, J.** *Die Erneuerung der Philosophie.* (Título de la edición original: Reconstructions in philosophy, 1946 y 1920) Hamburgo, 1989.

**Ehlers, U.** La calidad de la formación electrónica. En: *Revista Europea Formación Profesional*, Nº 29, año 2003, p. 3-17.

**Faulstich, P.** *Lernen begreifen.* En preparación.

**Faulstich, P.; Gnahs, D.; Seidel, S. (eds.).** *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung.* Weinheim, Munich, 2002.

**Faulstich, P.; Ludwig, J. (Hrsg.).** *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004.

**Faulstich, P.; Zeuner, Ch.** *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten.* Weinheim y Munich, 1999.

**Faulstich, P.; Zeuner, Ch.** *Situation und Perspektiven „subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung“.* En preparación.

**Forneck, H. J.** *Randgänge des Lernens - Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts?* Extraído de: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Eds.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004. p. 246-255.

**Foucault, M.** *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* Frankfurt a. M., 1977.

**Foucault, M.** *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3.* Frankfurt a.M., 1984.

**Grotlüschen, A.** *Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung.* Münster u.a., 2003.

**Grotlüschen, A.** *Lernen lernen - E-Learning lernen.* En: *EWI-Report*, año 2004, cuaderno 28, p. 14-16.

**Gudjons, H.** *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch.* 7 edición corregida y actualizada. Bad Heilbrunn / Obb. 2001.

**Haug, F.** *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen.* Hamburgo, 2003.

**Holzcamp, K.** *Grundlegung der Psychologie.* Frankfurt a. M., Nueva York, 1983.

**Holzcamp, K.** *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt a. M., Nueva York, 1993.

**Holzcamp, K.** *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand.* Hamburgo, Berlín, 1997.

**Holzcamp, K.** *Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß.* Entrevista sobre el tema „aprender“. Aparecida por primera vez en: Rolf Arnold (Eds.) *Lebendiges Lernen.* Hohengehren, 1996. Extraída de: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Eds.): *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004. p. 29-38.

**Lave, J.** *On Learning.* En: *Forum Kritische Psychologie. Lernen.* Holzcamp-Colloquium, año 1997, cuaderno 38, p. 120-135.

**Lave, J.; Wenger, E.** *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge, 1991.

**Lemke, T.** *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Governmentalität.* Hamburgo, 1997.

**Ludwig, J.** *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungssprojekten.* Bielefeld, 2000.

**Peters, O.** *Visions of autonomous learning.* Discurso pronunciado y repartido en el tercer seminario EDEN de investigación “El apoyo al alumno en la enseñanza a distancia y la formación electrónica”. Oldenburg, 2004.

### Palabras clave

Learning theory, expansive learning, motivation, subject-scientific approach, communities of practice, logical reconstruction of reasons.



**Polanyi, M.** *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M., 1985.

**Siebert, H.** *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Edition Munich/Unterschleißheim, 2003.

**Wenger, E.** *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, 1998.

**Wittpoth, J.** Gerahmte Subjektivität - Über einige ungeklärte Voraussetzungen der „subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens“. Extraído de: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Eds.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler, 2004. p. 256-262.

**Zimmer, G. M.** Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. Extraído de: Arnold, Patricia (Eds.): *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung*. Münster, Nueva York, Munich y otras, 2001. p. 126-146.