

## **¿Es posible una sociología de la educación sistémico-constructivista? (Notas a partir de las obras de Horst Siebert y otros)**

Francesc Jesús Hernández i Dobon

francesc.j.hernandez@uv.es

Departamento de Sociología y Antropología Social. Universitat de València

### **Resumen**

Teniendo en cuenta el déficit teórico de la sociología de la educación, resulta apropiado indagar la posibilidad de una orientación sistémico-constructivista para la disciplina, la misma que se ha desarrollado recientemente en algunas ciencias de la educación. Con esta pretensión, la comunicación explica el problema de la institucionalización educativa para el constructivismo en general y las soluciones paradójicas que se encuentran en K. Holzkamp, M. Brater y otros, en los que una psicología social o una teoría de la formación, de índole constructivista, centrada en el sujeto, tiene que dar explicaciones de la institucionalización paradójicas. Por esos problemas, la comunicación se centra en la producción teórica de H. Siebert, uno de los máximos representantes de la convergencia entre teoría constructivista y sistémica. Siguiendo sus textos, la comunicación identifica como tópicos sociológico-educativos que se podrían derivar de una didáctica de la formación de adultos y de la formación para el empleo, como la que realiza Siebert, la incertidumbre del docente -lo que se relaciona con los estudios sobre su profesionalidad y su circunstancia-, la relación autoincluyente del aprendizaje y su teoría -lo que apunta a reflexiones epistemológicas de mayor calado-, la práctica de la observación de segundo orden, y la relación con el *establishment* educativo, un tema que conecta con la sociología escolar. Se añaden algunas observaciones finales sobre los límites de la teorización y su aproximación al problema normativo, superada la etapa de confrontación con la teoría crítica.

## 1. Introducción. El déficit teórico de la disciplina

En su análisis de los artículos de la revista *Sociology of Education*, Steven Brint (2009: 40-41) afirma que las contribuciones publicadas en ese medio durante la última década dedican poca atención a cuestiones teóricas. Como mucho, participan de un «empirismo abstraído» o recurren a «ideas conceptuales». Un repaso rápido de las contribuciones presentadas en las conferencias de la ASE o los artículos publicados en su revista ofrecen una impresión semejante, aunque, para mayor rigor, sería preciso proceder a una cuantificación como la que hace Brint. Si ésa fuera la situación general, se entendería también el reciente intento de Thomas Brusemeister (2008) de fundamentar la disciplina, que para él ya es sociología de la formación, en el marco teórico de la *Soziologie* de Harmut Esser (8 vols., publ. 1996-2001), una obra, la de Esser, que se puede considerar más bien absolutamente ignorada entre nosotros.

Al hilo de esta preocupación por la renovación teórica de la sociología de la educación, la siguiente comunicación pretende explorar las condiciones de posibilidad de una disciplina sistémico-constructivista. Adviértase que de lo que se trata aquí no es de efectuar un repaso general sobre la tradición constructivista o sobre la sistémica, sino que lo que se pretende es comprobar si el momento de convergencia de ambas corrientes, alcanzado en otros ámbitos de la reflexión educativa (enseñanza, aprendizaje, formación de personas adultas, formación para el empleo, etc., e incluso el conjunto de lo que se podría denominar «mundos de aprendizaje», cf. Voß, 2005), es posible acometerlo en sociología de la educación, de manera semejante a como en aproximaciones precedentes resultó fértil, por ejemplo, la convergencia de funcionalismo y estructuralismo, tanto en el funcionalismo estructural de T. Parsons como en el estructuralismo funcional de N. Luhmann, ambos con un impacto notable en sociología de la educación.

## 2. El constructivismo y la institucionalización educativa como problema

Baste un pequeño comentario para mostrar cómo la cuestión planteada no resulta trivial. Es posible caracterizar la quintaesencia del constructivismo con el provocativo aforismo: «las personas adultas son capaces de aprender, pero no son instruibles» (Arnold, Krämer-Stürzl & Siebert, 2005: 34). Ciertamente, «de ello no se deduce que la enseñanza sea superflua o ineficaz» (ibid.), pero sí que se precisa una explicación complementaria de la persistencia de su institucionalización, esto es del establecimiento del sistema educativo tal como se ha desarrollado en los últimos dos siglos. Una elaborada conceptualización de aquel aforismo se encuentra en el libro *Aprendizaje. Una fundamentación desde la ciencia del sujeto* de Klaus Holzkamp. Para este psicólogo social, las teorías del aprendizaje habituales incurren en un error, en una especie de «cortocircuito» lógico (Holzkamp, 2009), cuando describen procesos de «enseñanza-aprendizaje», porque entre ambos términos no existe continuidad. Por ello, Holzkamp (1993: 341 ss.) necesita aportar en *Aprendizaje* una explicación complementaria del modelo histórico de institucionalización educativa. Ahora bien, para esa explicación recurre a la conceptualización de Foucault de los «establecimientos disciplinarios».

Esta línea de argumentación no está exenta de problemas teóricos. Si, como plantea Holzkamp, las «prescripciones administrativas» juegan un papel destacado en la determinación institucional de las relaciones de aprendizaje, los docentes tendrían que experimentar una «contradicción» entre su «responsabilidad pedagógica» y su función disciplinaria de ser «dadores de notas». Pero entonces la argumentación de Holzkamp nos conduciría a dos líneas de reflexión que habría que acometer. Por un lado, se trataría de explicar cómo los docentes asumen o interiorizan esa contradicción, y en ese sentido también resultan «disciplinados» por la institución. Esta línea podría enlazar con los estudios sobre los conflictos de la profesión docente, tanto sobre el estrés que evidencian las estadísticas sobre calidad de vida en el trabajo (cf. la serie elaborada por el Ministerio de Trabajo), como las investigaciones sobre los obstáculos emocionales de su tarea (Gómez-Tutor & Lermen, 2008). Por otro lado, la apelación a Foucault puede operar un efecto bumerán sobre la argumentación de Holzkamp, en la medida que comprometerse con una explicación que, en

definitiva, conduce a una teoría de las tecnologías de la subjetividad (Hernandez, Beltran & Marrero, 2005) parece difícilmente conciliable con la fundamentación «desde la ciencia del sujeto» o «científico-subjetual», según se traduzca, que pretende Holzkamp para su teoría del aprendizaje. Se apunta aquí una cierta paradoja latente: por un lado, se adopta la posición del sujeto para criticar una simplificación del nexo enseñanza-aprendizaje, pero entonces, para explicar el mantenimiento del sistema, se recurre a marcos teóricos que entienden aquella posición del sujeto como algo condicionado o determinado. En cierto sentido, esto sucede también con la línea de argumentación de Michael Brater, que centra la formación profesional en el desarrollo de la personalidad: tiene que dar razón de cómo se encarna en el marco institucional vigente su idea neohumanista (cf. Brater, Büchele, Fuche & Herz, 1988).

### 3. Constructivismo y teoría sistémica

Para documentar la extensión del constructivismo al ámbito de la educación y la asunción de la orientación sistémica, es posible utilizar la amplia bibliografía de Horst Siebert, profesor emérito de la Universidad de Hannover, y al que nos referiremos preferentemente, aunque no exclusivamente, en este texto. Siebert data en 1981 el inicio en Alemania del debate del constructivismo, con la publicación del libro de Paul Watzlawick *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber? Contribuciones sobre el constructivismo*, y su extensión con la traducción de *El árbol del conocimiento. Las raíces biológicas del conocer*, de Humberto Maturana y Francisco Varela, y la publicación de *El discurso del constructivismo radical*, de Siegfried Schmidt, ambos de 1987. Desde esas fechas, se pueden registrar diversas variantes y posiciones en el constructivismo, entre las que se pueden mencionar el constructivismo social de Kenneth J. Gergen y el constructivismo pedagógico de H. Siebert y R. Arnold (cf. Siebert, 2004: 91 ss.). La pluralidad de variantes y posiciones ha llevado a caracterizar el constructivismo no como «una teoría», sino como una «una metateoría» (Siebert, 2008: 200).

La didáctica constructivista parte de una representación del aprendizaje como una construcción de los mundos de vida (Siebert, 1994, por cierto, donde se refiere como síntesis la cita de Maturana y Varela del poema de Machado «Caminante, son tus huellas...»), de la que se deduce una consideración constructivista de la práctica formativa (Siebert, 1996 y 1998).

En su consideración del constructivismo, Horst Siebert ha puesto el acento en una diversificación del aprendizaje, que se expresa ya en el marco conceptual de la teoría sistémica. La enseñanza tendría que vérselas no sólo con la incertidumbre del aprendizaje, sino también con una diversidad de sus formas. Holzkamp ya había destacado que junto al aprendizaje «intencional», es frecuente el aprendizaje «accidental» o «coaprendizaje» (Holzkamp, 2009: 88), un tipo de aprendizaje relacionado en parte con la «mímesis», una noción central ya en la filosofía social de T. W. Adorno. Siebert, en sus trabajos sobre formación de personas adultas, amplía la nómina y habla de diversos tipos de aprendizaje: aprendizaje como perturbación, como experiencia de la diferencia, como *re-entry* -p. ej., aquél que permite competencias creativas o lúdicas-, como formación de estructuras cognitivas y como observación de segundo orden (Siebert, 1998: 43). A la pluralidad de aprendizajes le correspondería, lógicamente, una pluralidad de enseñanzas, que no estarían encajadas con aquéllas. Por tanto, una sociología de la educación influida por la «metateoría» sistémico-constructivista tendría que comenzar planteándose si se desarrolla como una teoría de las enseñanzas, de los aprendizajes, de ambas, o de ninguna de ellas, si entendiera que la educación y la formación no se solapan con el «cortocircuito» enseñanza-aprendizaje.

A continuación haremos al algunas indicaciones sobre la posición de Siebert, sin que el orden presuponga importancia de los temas.

#### a) Incertidumbre y tarea docente

En primer lugar, al incrementarse la incertidumbre entre la enseñanza y el aprendizaje, y diversificarse sus modalidades, la docencia resulta doblemente problemática. No sólo no hay

garantía de que a la enseñanza le corresponda aprendizaje, sino que éste tampoco es unitario. Además, con las inseguridades propias de la postmodernidad, la figura del docente ya no se entendería, por utilizar una imagen repetida en este ámbito, como Prometeo, sino como Sísifo (Siebert, 1992, y también Arnold, 2009). Las guías para docentes elaboradas en esta corriente (Arnold, ed., 2004, y Arnold, Krämer-Stürzl y Siebert, 2005) insisten en preparar a los profesores para ese panorama de contingencia. Y esta perspectiva tendría que articularse con los estudios sociológicos sobre formación del profesorado. La cuestión fundamental sería pues la pregunta por la competencia para desempeñarse en la incertidumbre. A continuación veremos algunas pistas de cómo se intenta resolver este problema de la contingencia.

### *b) Identificación del aprendizaje y su teoría*

En segundo lugar, la referencia a la observación de segundo orden plantea una cierta identificación entre el aprendizaje y su teorización, y en este punto hay una convergencia entre la tradición constructivista y la teoría sistémica, como se puede apreciar en la manera como Siebert explica la observación de segundo orden: «Nuestra realidad es el resultado de nuestras observaciones. Un observador de primer orden registra lo que un observador observaría (por ejemplo, un estudiante). Un observador de segundo orden percibe cómo es construida la realidad (por ejemplo, de manera dualista, tecnológica, económica, normativa, etc.). A la observación de segundo orden corresponde también la autoobservación reflexiva.» Y prosigue, citando a Luhmann: «El conocimiento tiene que vérselas con un mundo externo que permanece desconocido, y consecuentemente se tiene que aprender que no puede verse lo que no puede verse». Por tanto: «Mediante la autoobservación y la metacognición nos hacemos conscientes (condicionadamente) de nuestros "puntos ciegos"» (Siebert, 1992: 109; cf. también Luhmann, 1988).

La línea de argumentación de Siebert, pues, sería la siguiente: la teoría del aprendizaje, en cuanto observación de segundo orden, descubriría no sólo la desconexión enseñanza-aprendizaje, ratificada por la existencia de aprendizajes de segundo orden, sino su propia índole de aprendizaje efectivo. Éste es el punto que se relaciona con el problema anterior, a saber, la formación para la contingencia. Si el aprendizaje de la desconexión entre enseñanza y aprendizaje es aprendizaje efectivo, porque es observación de segundo orden, el docente tiene un punto arquimédico para elaborar su práctica. Nos encontramos ante un argumento que recuerda ciertamente la reflexión cartesiana. La conciencia, que se plantea una duda metódica, acaba tomando este ejercicio como base para escapar de ella. Es por eso que a la línea de argumentación sistémico-constructivista se le presentan las mismas cuestiones que al viejo cartesianismo, entre las que la propensión al escepticismo no es la menor.

No se puede desarrollar aquí la cuestión epistemológica de si tal identificación, aunque sea parcial, entre la teoría y su objeto cumple la vieja aspiración de autointelección (p. ej. de Hegel, cf. Tubbs, 2008) o más bien conduce a una escalera de «órdenes» cuya ascensión aboca al escepticismo (en definitiva, la cuestión de si Descartes, enunciando el la sustancialidad del cógito, no continuaba preso de un genio maligno que le confundía sobre el hecho de argumentar -aquí: el hecho de aprender). No obstante, para el tema de este artículo esa tesis entraña otra cuestión interesante, a saber, la de si la sociología de la educación no estaría inmersa en una identificación semejante, al menos parcialmente. Esto es, si la sociología de la educación, en tanto producto de la educación institucionalizada, no tiene que revertirse sobre ella misma, y alcanzar un momento de reflexividad o más precisamente, utilizando una expresión de R. Arnold, «una reflexión autoincluyente» (cit. Siebert, 2008: 9). En la sociología de Bourdieu se encuentran elementos en esa dirección (p. ej., Bourdieu, 1982 y 2004), pero tal vez sea en la obra de Luhmann donde se formula este carácter autoincluyente del modo más sintético posible: «En el sistema educativo hay una teoría sobre el sistema educativo» (Luhmann & Schorr, 1979: 338). De lo que podríamos deducir, en esta línea, que «En la sociología de la educación hay (o tiene que haber) una teoría sobre la sociología de la educación»

### c) *Observación de segundo orden, competencia y dinámica propia del establishment*

La tercera indicación tiene que ver con la cuestión de cómo el tema de la observación de segundo orden, que es más bien un tópico constructivista (antes que sistémico, cf. Jensen, 1999: 258 ss.), nos aproxima a la teoría sistémica en el ámbito de la educación e incluso a una praxis sistémica. Algunos autores ya habían intentado una comprensión de la educación desde las teorías sistémicas, como es el caso de D. Greinert, A. Lipsmeier y J. Münch. Ahora bien, centrándonos en la relación entre constructivismo y teoría sistémica, Arnold y Pätzold señalan algunas vías, como, por ejemplo, la relación entre la observación de segundo orden y la competencia de aprender por uno mismo (aunque, en definitiva, en el constructivismo todo aprendizaje lo es), lo que se relaciona con el aprendizaje para la autorrección y con la «modestia» ante la complejidad, lo que, en el caso de los docentes, permite una «reconstelación» en orden a su profesionalización sistémica (Arnold & Pätzold, 2005: 204-206).

Ahora bien, no parece fácil acreditar empíricamente estas relaciones, que escaparían tal vez a sofisticados instrumentos de evaluación (como, p. ej., Braun, 2007; Braun; Hannover, 2008), al menos en el plano general que compete a una sociología de la educación, lo que no significa que no se produzcan o no se puedan justificar desde otras disciplinas. Se precisarían, pues, ulteriores investigaciones empíricas sobre estas relaciones.

La «reconstelación» de los docentes, a partir de su competencia para la autorrección y su «modestia» ante la complejidad (o ante la contingencia), hay que relacionarla con una aproximación a la institucionalización de la educación que encontramos en Luhmann, y que resulta diferente a la enunciada anteriormente a propósito de Holzkamp, que recurría a las genealogía del disciplinamiento en el sentido de Foucault. Luhmann se refiere más bien a la dinámica propia de lo que está pedagógicamente establecido, esto es, del *establishment* educativo o de los establecimientos docentes, porque ambos sentidos caben en los conceptos usados por el sociólogo alemán. Naturalmente, no habría establecimientos docentes si no hubiera enseñanza escolar, pero, afirman Luhmann y Schorr, «la continuidad de los roles y la continuidad de lo que está establecido es independiente de la enseñanza escolar» (Luhmann & Schorr, 1979: 343). El desarrollo de lo que está establecido o del establecimiento depende de la diferenciación funcional en general y de la diferenciación funcional particular en el sistema educativo, esto es, de su complejidad (ibid., 344). La capacidad de aprender se convierte en una contingencia (ibid., 346). Si bien es cierto que hay razones sociológicas y epistemológicas para no extender esa noción de contingencia luhmanniana hasta que cubra el concepto objetivo de riesgo que se formula, por ejemplo, en Beck (Hernández, Beltrán & Marrero, 2005), no parece cuestionable que esa noción pueda resultar útil para la investigación empírica.

Dos anotaciones se pueden hacer al hilo de las tesis de Luhmann. La primera es que no sólo existe una fuente de complejidad vinculada a la dinámica propia de los establecimientos educativos, sino también al vínculo con la sociedad. La sociología de la educación ha prestado mucha atención a la relación de la sociedad con la educación, pero poca a la inversa. Como afirma Brint, en el artículo citado, «las variaciones en el trasfondo social de los estudiantes figuran como insumos en las escuelas, pero los niveles y los tipos de escolarización sólo raramente aparecen como insumos en la sociedad y la cultura» (Brint, 2009: 44).

Respecto a esa fuente de complejidad, en segundo lugar, no hay duda de que el giro copernicano que preconiza la reforma del espacio europeo de educación superior, en la medida que introduciría la medida de aprendizaje efectivo y no de enseñanza, aportaría -en teoría- elementos para novedosas investigaciones empíricas sobre los insumos que el sistema educativo aporta a la sociedad. Esto es, si tomamos en serio las definiciones del Proceso de Bolonia, tenemos una medida novedosa de lo que aporta el sistema educativo a la sociedad en términos de esfuerzo de aprendizaje efectivo.

## 4. Observaciones finales

Antes de finalizar, es preciso dar cuenta de dos observaciones a este planteamiento, que no llegan al nivel de críticas, sino de anotaciones susceptibles de ulteriores ampliaciones. La primera tiene que ver con los límites del planteamiento y la segunda con el llamado problema normativo.

#### *a) Límites de los sistémico-constructivista*

Arnold y Pätzold (2003: 81-82) advierten sobre los riesgos de la orientación sistémico-constructivista en la formación de personas adultas, en particular sobre el peligro de que una recepción superficial de las teorías en torno al cortocircuito enseñanza-aprendizaje o la complejidad de los entornos formativos sirva a una actitud de *laissez-faire*. Este es un punto realmente importante para la sociología porque si alguien entendiéramos que la complejidad legitima cualquier enseñanza, esto es, si no hubiera criterios definitivos para escoger formas de institucionalización o estilos docentes, lo más probable es que acabara reforzando los mecanismos reproductivos que alberga el sistema. No se trata pues, como advierten Arnold y Pätzold, de que como no estamos seguros, todo vale, sino de lo contrario, porque hay complejidad es preciso estudiar con mayor detenimiento los resultados del sistema educativo, en sentido estricto y en sentido ampliado. La noción de resultados ampliados del sistema educativo se encuentra en Alheit y tiene que ver no sólo con los beneficios que la educación depara a la sociedad (tal como han sido comentados en el párrafo anterior), sino también con aquellos que depara al individuo en todos los aspectos de su mundo de vida, y que frecuentemente no quedan reflejados en los indicadores de éxito escolar.

#### *b) El problema normativo*

En segundo lugar, una de las líneas de crítica tradicionales a la teoría sociológica sistémica se refiere a su dificultad para resolver el problema normativo. Si la sociología de la educación no sólo quiere limitarse a describir la complejidad del subsistema educativo, esto es, explicar los procesos de diferenciación funcional, sino también fundamentar los criterios que permitan desvelar (y, después, minimizar) las desigualdades, se precisa de un criterio normativo; de otro modo, se podría incurrir en tecnología social. Ahora bien, esta objeción tradicional (que aparece en los textos de Adorno o Habermas, desde finales de los 60) resulta problemática por los dos lados. Del lado de la sociología crítica, no es fácil encontrar un terreno firme desde el que fundamentar definitivamente un criterio normativo en ciencias sociales, esto es, fundamentar una crítica «alumbrante» (Honneth, 2000 a y b), y ello a pesar de que la formulación teórica de la pretensión cuenta ya ocho décadas. Las vías abiertas parecen apelar al entendimiento mutuo, en el sentido de Habermas, o recuperar el «lenguaje interior» de Adorno, en términos de pretensiones de reconocimiento (Honneth, 2004). En todo caso, frente a las fundamentaciones sobre instancias históricas o antropológicas, parece perfilarse una aproximación a partir de la acción comunicativas o su giro reconocitivo, que conducen, en todo caso, a una revalorización de la intersubjetividad. Y también desde el lado sistémico-constructivista, parece abrirse paso una concepción de la evaluación sistémica que no está restringida a criterios de eficacia y eficiencia sistémica, sino que incorpora también dinámicas de entendimiento (Arnold & Arnold-Haecky, 2009). Por ello, no es aceptable etiquetar de tecnología social la aproximación sistémico-constructivista, aunque las respuestas que puede proporcionar al problema normativo no sean definitivas.

En esta confrontación de la «metateoría» sistémico-constructivista con la tradición de la sociología crítica, tal como ha sido elaborada por la Escuela de Frankfurt, emerge pues una conclusión notable. Se diría que la confluencia de lo sistémico y lo constructivista en educación presenta una mayor capacidad de diálogo con otras concepciones, que las formulaciones precedentes de esas corrientes. Y es por ello que, como se ha evidenciado en las páginas anteriores, al tratar la cuestión institucional, la asunción de la contingencia o la reflexión autoincluyente, se tienden puentes a otras teorizaciones. La sociología de la educación podría utilizar no sólo el bagaje conceptual y empírico de las aproximaciones sistémico-constructivistas, sino también esa actitud abierta.

## Bibliografía

- ARNOLD, Rolf (ed.) (2004): *Pedagogía y didáctica de la formación profesional*.
- ARNOLD, Rolf; ARNOLD-HAECKY, Beatrice (2009): *Der Eid des Sisyphos*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- ARNOLD, Rolf; KRÄMER-STÜRZL, Antje; SIEBERT, Horst (2005): *Guía para docentes. Planificación y preparación de la enseñanza en el perfeccionamiento y formación de adultos*. Kaiserslautern: TU Kaiserslautern.
- ARNOLD, Rolf; PÄTZOLD, Hennig (2003): «Systemtheoretische und konstruktivistische Spuren in der Erwachsenenbildung», en Rainer BRÖDEL & Horst SIEBERT (ed.): *Ansichten zur Lerngesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, pp. 75-83.
- ARNOLD, Rolf; PÄTZOLD, Hennig (2005): «Die Systemik der Kompetenzentwicklung», en: DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG: *Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Report 1/2005, 28. Jahrgang, pp. 201-207.
- BRATER, Michael, BÜCHELE, Ute, FUCHE, Erhard & HERZ, Gerhard (1988): *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. München: Freies Geistesleben.
- BOURDIEU, Pierre (1982): *Leçon sur la leçon*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (2004): *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raisons d'agir.
- BRAUN, Eva (2007): *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BRAUN, Eva; HANNOVER, Bettina (2008): «Kompetenzmessung und Evaluation von Studienerfolg», en Nina JUDE, Johannes HARTIG & Eckhard KLIEME (ed.): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Berlín: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BRINT, Steven (2009): «La "mente colectiva" en el trabajo. Una década en la vida de la *Sociología de la educación* en los Estados Unidos», *RASE*, vol. 2, núm. 1, pp. 32-45.
- BRÜSEMEISTER, Thomas (2008): *Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme*. Wiesbaden: VS. Verlag für Sozialwissenschaften.
- GÓMEZ-TUTOR, Claudia; LERMEN, Markus (2008): «Obstáculos emocionales del aprendizaje en la tercera fase de la formación de docentes», *RASE*, vol. 1, núm. 3, pp. 5-21.
- HERNANDEZ, Francesc, BELTRAN, José & MARRERO, Adriana (2005): *Teorías sobre sociedad y educación*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2ª ed.
- HOLZKAMP, Klaus (1993): *Lernen. Subjektivwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- HOLZKAMP, Klaus (2009): «Sobre el "cortocircuito enseñanza-aprendizaje"», *RASE*, vol. 2, núm. 1, pp. 86-94.
- HONNETH, Axel (2000a): «Pathologien des Sozialen. Tradition und Aktualität des Sozialphilosophie», en Id.: *Das Andere der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11-69.
- HONNETH, Axel (2000b): «Über die Möglichkeit einer erschließenden Kritik. Die "Dialektik der Aufklärung im Horizont gegenwärtiger Debatten über Sozialkritik», en Id.: *Das Andere der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11-69.
- HONNETH, Axel (2004): «Anerkennung als Ideologie», *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, núm. 1, pp. 51-70.
- JENSEN, Stefan (1999): *Erkenntnis- Konstruktivismus- Systemtheorie. Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft*. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- LUHMANN, Niklas (1988): *Erkenntnis als Konstruktion*. Bern: Benteli Verlag.

- LUHMANN, Niklas; SCHORR, Karl-Eberhard (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SIEBERT, Horst (1992): *Bildung im Schatten der Postmoderne. Von Prometheus zu Sisyphos*. Frankfurt a. M.: Verlag für Akademische Schriften.
- SIEBERT, Horst (1994): *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt a. M.: Verlag für Akademische Schriften.
- SIEBERT, Horst (1996): *Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet*. Frankfurt a. M.: Verlag für Akademische Schriften.
- SIEBERT, Horst (1998): *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- SIEBERT, Horst (2004): *Theorien für die Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag; Deutsche Institute für Erwachsenenbildung.
- SIEBERT, Horst (2008): *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Augsburg: Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen (ZIEL).
- TUBBS, Nigel (2008): *Education in Hegel*. London; New York: Continuum.
- VOß, Reinhard (2005): *LernLust und EigenSinn. Systemisch- konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg: Carl-Auer.