

KLAUS HOLZKAMP Y LA “CIENCIA MARXISTA DEL SUJETO”. BREVE RESEÑA SOBRE PSICOLOGÍA CRÍTICA

Klaus Holzkamp and the “Marxist Science of the Subject”.

Brief Notice on Critical Psychology

GUILLERMO CERANA

NADIA DAVIDOVICH

INÉS ROSBACO

LAURA SOTELO*

Antes de adentrarnos brevemente en la recepción de algunos de los escritos de Klaus Holzkamp compilados bajo el título “Ciencia Marxista del Sujeto”, es preciso realizar algunas aclaraciones previas: nuestro contacto con la Psicología Crítica es sumamente reciente y nuestra lectura de la obra de Klaus Holzkamp, fragmentaria y puntual. Gracias a la amabilidad de Santiago Vollmer, traductor y editor de la compilación, pudimos acceder a capítulos de esta obra, y a partir de un seminario que dictó en Rosario a principios de 2015, hemos podido discutir algunos posicionamientos y elucidaciones propios de la Psicología Crítica. Nuestra exposición y algunas interpretaciones críticas que aquí realizamos, están marcadas, por tanto, por la parcialidad e inmediatez del contacto, y no podríamos sino limitarnos a los preliminares de una reseña crítica. A tal efecto, nuestra recepción abordará algunos aspectos generales, orientándose según las tres partes temáticas que subdividen al libro.

Con referencia a la primera parte del libro, dedicada a “Los conceptos fundamentales de la ciencia del sujeto”, nuestra reseña tratará los *conceptos centrales de la Psicología Crítica* en general, así como la *relación de la Psicología Crítica con la Psicología Fenomenológica* en particular.

Con referencia a la segunda parte, dedicada a “La Psicología Crítica y el Psicoanálisis”, trataremos, en primer lugar, *la crítica de Holzkamp a la concepción psicoanalítica del racismo* y, en segundo lugar, *el concepto del desarrollo y la colonización de la infancia*.

* Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Por último, reseñaremos la tercera parte de la compilación, dedicada a “La educación, la enseñanza y el aprendizaje” desde la perspectiva de la Psicología Crítica.

1 LOS CONCEPTOS CENTRALES DE LA PSICOLOGÍA CRÍTICA. PSICOLOGÍA CRÍTICA Y PSICOLOGÍA FENOMENOLÓGICA

Sólo para una concepción idealista tradicional, que suponga el principio de la identidad pura del sujeto, podría ser paradójica la afirmación de Holzkamp de que la psicología no debería comenzar por el sujeto. Justamente, ésta es la inversión radicalmente materialista de la Psicología Crítica, que devuelve el problema del sujeto a su relación constitutiva con el mundo y a las estructuras objetivas y materiales de esa relación. El enfoque fenomenológico que hace hincapié en las estructuras pre-predicativas de la relación entre hombre y mundo, se conjuga, en la Psicología Crítica, con una concepción genético-reconstructiva y una crítica materialista “sujeto-científica”, que descentra al individuo abstractamente aislado con que trabajan la psicología científico-académica y versiones extendidas del psicoanálisis.

En la psicología tradicional, no sólo el sujeto es concebido en forma separada de la sociedad, también la sociedad se presenta aislada abstractamente del sujeto, ella es concebida como variable independiente, es decir, como un factor determinante de la vida del sujeto, pero indeterminado por él. Sin embargo, la sociedad no es, para Holzkamp, un todo compacto sobreimpuesto a los individuos, sino moldeada, a su vez, por ellos; son los sujetos los que construyen, históricamente, diferentes formas objetivas de la vida social, en relaciones metabólicas con la naturaleza. El psicólogo alemán opone al punto de vista burgués del sujeto una concepción que radica en una “doble-relación en la cual el hombre se encuentra *bajo* condiciones sociales, toda vez que *produce, él mismo, esas condiciones*”¹.

En un primer paso, la Psicología Crítica desarrolla sus categorías a partir de la reconstrucción de las funciones del psiquismo en el proceso filogenético que finaliza con la hominización. En un segundo paso, el análisis categorial se concentra en la dilucidación de las mediaciones que existen entre las necesidades de la conservación del sistema social y las necesidades subjetivas de la vida del individuo. Esta dilucidación recurre en primera línea a un *análisis socio histórico*, al mismo tiempo que implica necesariamente ciertos planos de análisis *fenomenológicos*. La

¹ Klaus HOLZKAMP, “Los conceptos básicos de la Psicología Crítica”, en: *Ciencia marxista del sujeto*, (primera parte, texto 2, apartado I), traducido y editado por S. Vollmer, Madrid: Oveja Roja, 2015.

reconstrucción fenomenológica de la posición de sujeto incluye las determinaciones de la relación con el mundo y con los otros: estas no son externas, sino Inmanentes a la posición de los sujetos en el mundo de la vida.

Holzkamp introduce la categoría de “capacidad de acción” como “la capacidad que tengo de llegar a disponer, en asociación con otros individuos, de mis condiciones de vida individualmente relevantes”². El contenido de esta categoría refiere a la relación entre el tipo y grado de “capacidad de acción” y la cualidad de la situación subjetiva en que se encuentra el sujeto.

La “alternativa restrictiva de la capacidad de acción” es la que adoptamos al reconocer (y aceptar) los límites establecidos externamente a nuestra acción; para entrar, de esta manera, en complicidad con las relaciones dominantes o para desplegar un accionar acorde a ellas. La categoría de capacidad restrictiva de acción sirve para analizar, desde el propio punto de vista, las propias razones o fundamentos de acción contradictorios; pregunta por la funcionalidad de un accionar con el cual, en último término, tratando de ponerse a salvo de manera individual, uno refuerza las condiciones bajo las que sufre.

Del análisis de la contradicción de la propia capacidad de acción se infiere, como horizonte de una “capacidad generalizada de acción”, la necesidad de asociarse con otros individuos para superar esas contradicciones mediante el desarrollo de una influencia sobre las propias condiciones de vida a nivel histórico. La “capacidad generalizada de acción” representa una perspectiva que implicaría “trascender la inmediatez” orientando el propio actuar hacia un mejoramiento no solo individual, sino generalizado, de la calidad de vida: lo cual haría entrar a mi acción, necesariamente, en conflicto con las instancias de dominación opuestas a una transformación de las relaciones y condiciones de vida.

Así, Holzkamp rompe con la concepción que toma a los problemas subjetivos como problemas meramente psíquicos y pone en tela de juicio el modelo de la psicología tradicional, burguesa, que desconoce y naturaliza las contradicciones sociales, apostando a la funcionalidad del sistema.

La psicología tradicional, que no se hace cargo de pensar las contradicciones sociales, ya que las considera “externas” al sujeto, labora en favor de lo que Holzkamp denomina la “alternativa restrictiva de la capacidad de acción”, o sea, favorece una determinada restricción práctica de la acción, que implica “adquirir capa-

² Klaus HOLZKAMP, op. cit., apartado II.

cidad de acción en reconocimiento de los límites establecidos y en complicidad con las relaciones dominantes o en un accionar acorde a ellas”³.

A diferencia de la fenomenología, Holzkamp considera que la esfera inmediata de la vivencia intencional no puede ser, en absoluto, el centro del planteo de la Psicología Crítica. Sin embargo, tampoco la intencionalidad puede ser negada de un modo mecanicista; el enfoque de la Psicología Crítica debe considerar el punto de vista fenomenológico para que se “pueda *comprender en el pensar / en la práctica*, el nexo de las mediaciones objetivas y contradictorias de ese mundo de vida, su propio sitio en el conjunto del proceso social”⁴.

Por tanto, existen diferencias entre el análisis categorial “genético-reconstrutivo” de la Psicología Crítica y la fenomenología idealista. La primera diferencia remite a la forma de abordar el objeto: la psicología fenomenológica lo concibe exclusivamente a partir de la estructura intencional de lo inmediatamente dado, mientras que el análisis categorial de la Psicología Crítica parte de un proceso “histórico-reconstrutivo” de determinaciones “biológicas”, “sociales en general” y de “determinaciones históricas concretas”.

El enfoque psicológico crítico comparte con el punto de vista fenomenológico la concepción de que la interconexión hombre-mundo es pre-discursiva, pero el “análisis de estructura” no puede hacerse en puros términos fenomenológicos, pues la existencia individual, tal como lo concibe la Psicología Crítica, es mediada por la sociedad en su conjunto.

Si el análisis fenomenológico hace abstracción de todo contenido natural e histórico del sujeto, para concentrarse en las estructuras intencionales de lo dado, el “análisis de estructura” de la Psicología Crítica entiende lo intencional como una “relación de posibilidad” en la interconexión hombre-mundo, pero tal carácter intencional no es universalizado como elemento estructurante de la experiencia, ni es independiente del contenido de la experiencia.

Como lo explica Morus Markard, autor del prólogo de la compilación aquí reseñada, “en referencia a la Escuela histórico-cultural de la psicología soviética, en especial a Alekséi N. Leóntiev, el proceder de Holzkamp significaba la realización del método lógico-histórico de Marx en el ámbito de la historia natural y social del

³ Klaus HOLZKAMP, op. cit., apartado III.

⁴ Klaus HOLZKAMP, “Psicología Crítica y Psicología Fenomenológica: La vía de la Psicología Crítica a la ciencia del sujeto”, op. cit., primera parte, texto 5, apartado IX.

psiquismo”⁵. El llamado análisis “histórico funcional” reconstruye la historia natural del psiquismo, su filogénesis, la diferenciación de las funciones psíquicas hasta llegar al umbral en el que se determinan aquellos “rasgos del psiquismo que son específicamente socio-humanos”⁶. Esto incluye el análisis del tránsito de una forma de reproducción asociada primariamente a lo biológico (evolución natural), a otra forma de reproducción propiamente social, captando cambios cualitativos en las condiciones configurantes de la vida humana.

La crítica a la reducción meramente biológica del sujeto se puede calibrar en la distancia que Holzkamp establece con las versiones científicas que aíslan al “probanda” en el experimento científico. Lo que la Psicología Crítica se propone es exactamente lo contrario: esto es, apoyar en los sujetos la extensión de su “capacidad de acción” con otros, la capacidad de tomar el control sobre su vida y sobre los medios de su vida, de “desarrollar su capacidad de acción como control sobre las condiciones generales e individuales de su existencia”⁷.

Las funciones del psiquismo (como por ejemplo el pensar y la emocionalidad), cuya diferenciación se reconstruyó mediante el análisis histórico funcional son re-analizadas a la luz de las condiciones configurantes de la vida humana y la capacidad de acción en cuanto primera necesidad vital. Con respecto a los conceptos de *emocionalidad* y *motivación*, Holzkamp cuestiona el lugar que ambos ocupan en una psicología ajustada a una subjetividad que acepta el orden dado, por ejemplo, cuando se piensa a la emocionalidad “como un factor perturbador del entendimiento racional de la realidad”⁸.

Pero es la concepción burguesa la que contrapone la emocionalidad a un tipo de “racionalidad” que debe regir relaciones de vida deshumanizadas. La separación entre la emocionalidad y el entendimiento, para Holzkamp, es artificial: la emocionalidad debe comprenderse como “una valoración de las posibilidades de acción en el entorno, según el patrón de las propias necesidades subjetivas”⁹, esto es, la emocionalidad es una facultad humana, vinculada inmanentemente al conoci-

⁵ Morus MARKARD, “Prólogo” a *Ciencia marxista del sujeto*. Markard, conocido autor de la Psicología Crítica en el ámbito de la lengua alemana y en su tiempo colaborador de Holzkamp, esboza la trayectoria de Holzkamp y el desarrollo de la Psicología Crítica, aborda algunos de los conceptos aquí reseñados y presenta brevemente los textos de la compilación. El texto puede consultarse en internet: <http://dhcm.inkrit.org/sobre-klaus-holzkamp>.

⁶ Klaus HOLZKAMP, op. cit., apartado III.

⁷ Klaus HOLZKAMP, “Los conceptos básicos de la Psicología Crítica”, op. cit., texto 2, apartado V.

⁸ Klaus HOLZKAMP, op. cit., apartado II.

⁹ Ibid.

miento y a la acción. Al mismo tiempo, como aspecto psíquico funcional de la capacidad restrictiva de acción, la emocionalidad se manifestaría como instancia “interiorizada”, separada de las posibilidades y limitaciones a las que efectivamente se refiere y desvinculada de su transformación en acción.

Holzcamp define la motivación como la posibilidad de acceder a un objetivo que permita a los sujetos ampliar sus posibilidades de acción y su control de los medios de vida, quitándole el aspecto voluntarista abstracto que subyace en la concepción burguesa. Mientras que «para la psicología tradicional [...] se trata de que yo pueda hacerme creer a mí mismo que persigo motivadamente determinados objetivos, dejando desde un principio fuera de mi consciencia la pregunta sobre el interés al que sirven»¹⁰, la Psicología Crítica sitúa la cuestión del interés y los contenidos que se persiguen al centro de su análisis. Como aspecto psíquico funcional de la capacidad restrictiva de acción, la motivación se manifestaría como “coerción interna”.

2 CRÍTICA DE LAS INTERPRETACIONES PSICOANALÍTICAS DEL RACISMO

La Psicología Crítica cuestiona el lugar preponderante que el psicoanálisis, en sus diferentes vertientes, ha ocupado en la explicación del racismo. La impugnación que Holzcamp hace del psicoanálisis se desarrolla en la misma línea que, en general, dirige su crítica a la psicología burguesa: el punto de vista “sujeto-científico” no puede arrancar del sujeto psicoanalítico, es decir, de la génesis infantil del adulto en la familia, sino de un giro que, en la cuestión del racismo, debe volver la vista hacia las condiciones sociales de vida y sus significados, bajo el aspecto de las significaciones que pueden ser transformadas en premisas de un actuar racista por parte del sujeto. A la hora de explicar tales significaciones, Holzcamp recurre al concepto de las tecnologías y dispositivos del Estado. El descentramiento del sujeto no conduce, sostiene Holzcamp, al debilitamiento de los factores subjetivos del fenómeno, sino a su reconstrucción por una vía “sujeto-científica”.

Holzcamp critica un núcleo de asunciones que el psicoanálisis comparte con vertientes etnopsicoanalíticas –en especial la de Erdheim y Nadig– que retrotraen la explicación del racismo hasta la temprana génesis individual en la familia. Para el psicoanálisis, el desarrollo de nociones sobre lo propio y lo extraño que se actua-

¹⁰ Klaus HOLZKAMP, op. cit., apartado IV.

lizan en los procesos racistas, depende del sentimiento de omnipotencia formado en la doble indiferenciación del lactante: por un lado, la indiferenciación del niño respecto de la madre y por otro, la propia indiferenciación sexual o bisexualidad original (Poliakov). Así, la génesis del sentimiento de lo “propio”, dependería del peso subjetivo que haya adquirido en el niño la relación simbiótica con la madre. Las estructuras infantiles posibilitarían que, en la vida adulta, se activen delimitaciones frente a lo “extraño” y se afiancen, regresivamente, sentimientos de omnipotencia y de autoafirmación narcisistas propios de la temprana infancia. El racismo es explicado así, en términos de regresiones individuales de carácter patológico.

En la versión del psicoanálisis criticada en este texto de Holzkamp, los mecanismos de proyección adquieren especial importancia: aquello que el niño reprime, al pasar de la fase simbiótica a la posterior diferenciación con la madre –según instancias de represión y castración que dan ingreso a la cultura– es proyectado en la figura del extraño, que encarnaría, a partir de aquí, los deseos prohibidos y todas aquellas representaciones inconscientes que la constitución yoica ha debido expulsar fuera de sí.

Tal planteamiento de la cuestión, según Holzkamp, desatiende la naturaleza política del racismo, es decir, su vinculación con el poder del Estado. La despolitización subjetivista del racismo favorece su “terapeutización” en tanto *patología individual*; por lo demás, la infantilización del racismo, en la medida en que reduce al sujeto racista a la irracionalidad y al “primitivismo”, justifica o racionaliza intereses profesionales de psicólogos y pedagogos que, como representantes de la “racionalidad”, se hacen cargo de su terapéutica.

Según Holzkamp, las versiones psicoanalíticas del racismo por él criticadas comparten:

- La teoría de la proyección: ésta es un medio de defensa inconsciente contra las aspiraciones del propio inconsciente.
- La concepción de que el racismo entraña un proceso regresivo a estadios tempranos de la vida infantil.
- El realismo conceptual, que trasmuta términos teórico-analíticos como “complejo de Edipo”, etc., en términos descriptivos referidos a realidades fácticas, que serían empíricamente reconocibles.
- La idea de que las pulsiones son instancias últimas, genético-individuales, de la vida.

En todo caso, estos rasgos comunes tienden a la infantilización del racismo y, concomitantemente, a su disculpa.

La crítica de Holzkamp se hace cargo de una dimensión militante que no podría plantearse si se considera al racista como un “enfermo”: es preciso reconocer a los sujetos racistas como parte de las relaciones intersubjetivas cotidianas y confrontar con ellos en el seno de tales relaciones, y esto sólo puede lograrse bajo la condición de que no se excluya a los sujetos racistas como parte de una nueva “minoría extraña”. Pero además, puesto que el enfoque no se concentra externamente en el otro (el racista y su “odio”), sino que propone analizar las condiciones sociales de vida y las significaciones que pueden transformarse en premisas de un actuar racista, también el investigador se incluye en el análisis y puede cuestionar la manera en que él mismo recurre a tales premisas en su actuar cotidiano –“Pensemos, por ejemplo, en el acto individual con el que se acepta que determinadas minorías sean marginadas y privadas de sus derechos, con el que se participa de manera activa en la producción de esas condiciones marginadoras y privativas”¹¹.

El sujeto racista no es responsable del racismo en el mismo sentido en que lo es el Estado. Por una parte, cada uno de nosotros puede posicionarse conscientemente en relación a las significaciones sociales que pueden devenir premisas de un actuar racista, puede aceptar o rechazar las posibilidades dadas para un actuar racista. Por otra parte, del lado del Estado, “se usan y afianzan de manera «estratégica» las fragmentaciones análogas ya existentes, de origen histórico (en este contexto, «estrategia» no significa que se realice única o primeramente una planificación total y consciente por parte del Estado, sino más bien que el Estado permite, se apropia o se concentra en las diferentes estrategias locales)”¹². La afirmación de la responsabilidad del Estado en la adopción de actitudes racistas por parte de la población repolitiza el fenómeno y plantea de otro modo el problema del sujeto.

El viraje de la Psicología Crítica, desde el énfasis en la subjetividad infantil, hacia los mecanismos de fascistización promovidos por el Estado, se sostiene, en este caso, en la idea foucaultiana de “biopoder”. Siguiendo a Foucault, Holzkamp entiende el racismo como una tecnología que separa a la mayoría, de una (o múltiples) minorías de la población (mayorías y minorías “de tipo funcional, no cuanti-

¹¹ Klaus HOLZKAMP, “El racismo y el inconsciente según la concepción psicoanalítica y psicólogo-crítica”, en: *Ciencia marxista del sujeto*, op. cit., segunda parte, texto 8, apartado sobre “Los conceptos fundamentales de las teorías psicoanalíticas del racismo: Un intento de reinterpretación sujeto-científica”.

¹² Klaus HOLZKAMP, op. cit., apartado sobre “El racismo institucional o estatal”.

tativas”¹³). En el análisis del racismo propio de la Psicología Crítica tiene gran importancia Ute Osterkamp. Ella plantea que el racismo oficial imprime “el punto de vista del amo de casa”, a formas ideológicas y prácticas de la vida social, azuzando a una parte de la población contra la otra. Según Osterkamp, se ejerce una suerte de chantaje, que oscila entre los polos de la amenaza y la promesa de protección: por un lado, se ofrecen ciertas “ventajas” y se exige, a cambio, la concordancia del modo de actuar de los sujetos con las pautas previstas para la “mayoría” decente de la población, por el otro, para quienes no se atienen a esa pauta, existe la amenaza permanente de ser expulsado hacia la minoría “extraña”.

Contra aquel discurso psicoanalítico que plantea que las relaciones político-sociales no son más que un “entorno” para la vida de los sujetos “racistas”, Holzkamp subraya la idea de que, en las estrategias de poder del Estado, “*los sujetos mismos ya están previstos*”¹⁴. Lo cual significa que una parte del psicoanálisis interpreta las cosas exactamente al revés de como son. El racismo no es producto de una patología individual, sino que, ante todo, es racismo de Estado; y solamente en segunda instancia es posible identificar los mecanismos psicológicos de los que el Estado se aprovecha para establecer el dominio sobre la población.

Por otra parte, en su investigación, Holzkamp recurre positivamente a otras versiones del psicoanálisis, más exactamente, a un estudio de Phil Cohen (1991) sobre “las condiciones de las construcciones raciales en los barrios obreros ingleses”, en el que se analiza la relación entre tradiciones barriales identitarias que permitirían negar “las condiciones reales de la [propia] subordinación”, crisis económica, mercado de viviendas y de trabajo, movimiento migratorio y resignificación racista de las estructuras identitarias. El enfoque psicoanalítico de Cohen recibe un lugar central, permitiéndole a Holzkamp pensar, desde una perspectiva crítico-psicológica, “la represión de la realidad de la propia dependencia con respecto al capital y al Estado a través de la construcción inconsciente de una omnipotencia regional a costa de los [...] extraños, cuya persecución pasa por así decirlo a ‘sustituir’ la disputa con quienes ejercen la dominación” así como la represión de la propia participación en el refuerzo de las instancias de poder de las que se depende (en el sentido de una capacidad restrictiva de acción, manteniendo inconsciente tal

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

represión “mediante la mitificación del propio poderío y la demonización de los extraños”¹⁵).

La alternativa conceptual y práctica planteada por la Psicología Crítica, frente a las acechanzas del Estado, implica, en primer lugar, la consideración de los sujetos como seres racionales, capaces de disponer potencialmente de sus condiciones de vida y de actuar respecto de premisas sobre las que puedan darse razones, de modo dialógico-racional. Así, el conflicto entre individuo y sociedad que plantea la Psicología Crítica, es totalmente distinto del conflicto planteado por gran parte del psicoanálisis; dicho con Holzkamp: “el conflicto es mucho más «íntimo». Es el conflicto entre, por una parte, la fundamentación subjetiva de las acciones con las que me comprometo con las instancias de dominación con el fin de asegurar, en lo inmediato, mi existencia a costa de los demás y, por otra parte, implícita en este tipo de acciones, la renuncia a ampliar el control que tengo sobre mis posibilidades de vida”¹⁶.

Otro aspecto de la crítica al psicoanálisis atañe a la temporalidad subjetiva. La Psicología Crítica rechaza el “mito del origen” freudiano. A diferencia de Freud, que sostenía que “el niño es el padre del adulto”, Holzkamp sostiene que son más bien las formas constitutivas del presente las que impregnan los modos de recuperación del pasado, de forma tal que, más que en la determinación de la primera infancia, los procesos racistas se asientan en situaciones de minusvalía y sentimientos de insignificancia del presente, generados en procesos de vigencia actual.

Por otra parte, la infancia no está para los adultos en un “pasado eterno”: es a partir de los procesos actuales de la vida adulta que las infancias son significadas retrospectivamente, y en cada momento de modo distinto.

En este punto quisiéramos interponer algunas apreciaciones críticas:

- Más allá de que el punto de partida de la “Psicología Crítica” nos resulte convincente y propicio y compartamos la crítica del individuo aislado como fundante de cualquier consideración marxista del sujeto, nos parece que por momentos Holzkamp traza un panorama del psicoanálisis que, si bien puede encontrarse en algunos autores y vertientes, no representa con fidelidad los planteos de Freud. Nos preguntamos si, en la crítica al psicoanálisis que realiza Holzkamp, que pareciera descartar la teoría de la libido freudiana, no

¹⁵ Klaus HOLZKAMP, op. cit., apartado sobre «Los conceptos fundamentales de las teorías psicoanalíticas del racismo: Un intento de reinterpretación sujeto-científica».

¹⁶ Klaus HOLZKAMP, op. cit., apartado sobre «Las alternativas subjetivas de acción frente al soborno y la amenaza del racismo de Estado».

se pierde una vía de acceso a la comprensión crítica de problemas de la familia burguesa.

- La estrecha vinculación entre racismo y Estado que plantea Holzkamp resulta, también problemática: detrás de la idea foucaultiana de “biopoder” ¿no se ocuyen las determinaciones económico-estructurales, y aún coyunturas específicas de la lucha de clases, en el sentido en que lo ha señalado Poutlanzas? ¿Cómo explicar que el racismo se desarrolla aún en estados democráticos, populistas, y aún “progresistas” o antiracistas? Es menester centrar el análisis en aspectos estructurales, no exclusivamente superestructurales de la vida social. Holzkamp busca desarrollar conceptos que permitan analizar, desde el punto de vista de los sujetos concretos, las condiciones/significaciones que pueden transformarse en premisas del actuar racista, pero su visión permanece en este plano general. Probablemente, su concepto de Estado deba pensarse en el sentido gramsciano de “Estado integral” (“Estado = sociedad política + sociedad civil”¹⁷), pues solo así es compatible con el mencionado análisis de Cohen, en el que diferentes actores sociales pugnan por la resignificación de las tradiciones barriales identitarias.
- Si es cierto que no hay vinculaciones entre la formación de procesos racistas y la estructura de la familia: ¿cómo es que “el punto de vista del amo de casa” constituye el ardid fundamental de la ideología racista del Estado? ¿No implica esto el disimulo de la estructura de clases que representa el Estado detrás de la imagen del padre de familia? La crítica de Holzkamp se refiere a la vinculación unidireccional entre, por una parte, pasado familiar real y concreto y, por otra parte, personalidad racista del adulto. Pero queda abierta la cuestión de la vinculación entre la familia como parte de la estructura social capitalista y las condiciones, significaciones y premisas de un actuar racista.

3 EL CONCEPTO DE DESARROLLO Y LA COLONIZACIÓN DE LA INFANCIA

Holzkamp define la Psicología Crítica en una forma “contrapuntística” muy semejante al que empleara la Teoría Crítica de los años ‘30. La crítica y superación de

¹⁷ Antonio GRAMSCI, *Cuadernos de la cárcel*. México: Ed. Era, 1986, tomo 3, cuaderno 6, §88, pág. 76.

los conceptos idealistas, pero a su vez, el rescate y refuncionalización teórica dentro un nuevo marco de análisis, ha sido *modus operandi*, estrategia y método de los ensayos de Horkheimer, Adorno y Marcuse en los años 30. La lucha teórica contra el idealismo burgués que emprendieron los frankfurtianos, era entonces, un imprescindible “ajuste de cuentas” de época; la teoría crítica, como antes en la obra de Marx, debía desbrozar su terreno combatiendo el idealismo filosófico.

De un modo semejante, pero haciendo especial referencia al enfoque histórico de la escuela histórico cultural, Holzkamp asume la estrategia del combate contrapuntístico contra las corrientes de la “psicología burguesa” de mediados del siglo XX, entre las que cuenta también al psicoanálisis.

Central es la crítica al concepto de “desarrollo”, tal como se utiliza en la psicología tradicional, para explicar problemas de la personalidad y de la vida adulta.

El concepto de “desarrollo”, y en cierto sentido, también el de “aprendizaje”, son concebidos por la psicología del aprendizaje tradicional desde un punto de vista parcial, fijo e inamovible. El concepto de aprendizaje tiene fuertes afinidades con el de desarrollo: el mismo “aprendizaje” se puede considerar como un proceso de desarrollo, en la medida en que no designa únicamente modificaciones situacionales, sino cambios individuales de *orden biográfico*. Las teorías del desarrollo y el aprendizaje atribuyen al proceso biográfico una dirección particular: aquella que va de un grado menor a un grado mayor de adaptación, competencia, “madurez”, inteligencia, etc.

Holzkamp historiza el concepto de desarrollo desde los inicios de la psicología científica con Wundt. El “desarrollo” es un tema central en el funcionalismo tanto como en el behaviorismo. Se considera, naturalmente, que los *procesos educativos* pertenecen de suyo a los dominios de la psicología. Así es como John Dewey percibía que su misión era aumentar el *flow of intelligence* de la población, con lo cual se lo podía considerar tanto psicólogo como pedagogo.

Holzkamp pasa revista a la teoría del desarrollo en sus variantes conductistas y también en Piaget. Sostiene que lo que Piaget presentó como una consecución de estadios vitales de los individuos, pertenece la psicología del desarrollo; su objetivo central consistía en explicar genéticamente la psicología adulta: es decir, explicar el pensamiento científico, propio del adulto, a partir de la reconstrucción de los estadios que conducen hacia él. Los elementos de la crítica a Piaget se disponen en un sentido semejante al que articula la crítica del psicoanálisis: no hay germen experiencial, cognitivo o afectivo, que constituya cerradamente, en la infancia, los

designios de la vida adulta. En un sentido semejante a Marx, que entiende que la *anatomía del hombre* es la clave de la *anatomía del mono*, la *comprensión de la infancia* es, para Holzkamp, *retroactiva*: no hay nada en los orígenes que conduzca necesariamente a un telos *destinal* o *inevitable*.

El otro concepto que guarda solidaridad nocional con el de “desarrollo” es el de “socialización”. El concepto de “socialización” supone el carácter naturalmente asocial del humano, su conformación natural por pulsiones egocéntricas, y la necesidad imperiosa de que se forje para él, contrariamente, un “porvenir” de integración social, de modelación y torsión de los instintos, mediante la asunción de normas y valores adaptativos. Holzkamp discute el modo *despreocupado* en que, en el contexto de algunos movimientos políticos de orientación crítica, se atribuyeron casos de delincuencia, opresión de las mujeres, psicopatías, fenómenos racistas, etc., a insuficiencias en la “socialización” de los sujetos.

La Psicología Crítica cuenta también al psicoanálisis entre las teorías del “desarrollo”. La interpretación de que las dificultades y conflictos del *presente* de los adultos se explican por traumas infantiles, abona la versión teleológica. La afirmación de Freud de que “el niño es el padre del adulto” tienta a reducciones conceptuales que no rebasan la dimensión biográfica individual.

Holzkamp sigue a Riesman cuando sostiene que no son las prácticas de los padres las que modelan más fuertemente el carácter del niño. Los estudios sobre la forma de relacionarse de los padres con sus bebés mostraron ciertos “efectos a corto plazo sobre el desarrollo cognitivo y emocional del lactante”, pero los “indicios de los efectos a largo plazo no son convincentes”¹⁸.

Por otra parte, se apoya en P. Ariès cuando señala que en la infancia es más relevante el origen histórico que el antropológico. Serían las nuevas formas de socialización determinadas por el modo de producción industrial y el modo burgués de la vida, las que producirían una fuerte división entre adultos y niños.

La “colonización de la infancia” que implica la elucidación del adulto por el niño, suprime la contradicción entre las imágenes que los adultos tienen de la infancia y la infancia realmente experimentada (...) Así, “al sujeto se le enajena de manera programática la *memoria* de su pasado e infancia”¹⁹. El relato biográfico anuda continuidades inexistentes o no mediadas por la vida social. Así, las cons-

¹⁸ Paul RIESMAN, citado por Klaus HOLZKAMP, op. cit. (segunda parte, texto 9 [1995], apartado sobre “La ficción de la determinación de la personalidad de los adultos por el desarrollo infantil: Construcciones de infancia, causalismo y colonización de la infancia”).

¹⁹ Ibid.

trucciones psicoanalíticas del desarrollo son puestas *en lugar* de la propia experiencia.

Por otra parte, la infancia no se puede reducir a una fase previa a la existencia adulta: ésta posee su propio horizonte de significados y su propio valor vital. La psicología del desarrollo, fingidamente científica, es una actividad del pensamiento para el desconocimiento de esa realidad.

La tesis de Holzkamp es que el acceso cognitivo hacia el pasado, desde la perspectiva de la situación de vida presente, no se logra descendiendo a lo “profundo” en las experiencias infantiles; habrá que superar, reflexivamente, la idea de estar encerrado en la “jaula de la infancia”, es decir, que la infancia determina lo que ahora soy y sufro. La investigación del propio pasado implica la investigación tanto del propio presente, como de la forma activa de la relación con ese pasado; «con la transformación de la situación subjetiva en la que me encuentro actualmente, tiene que transformarse, necesariamente», la forma misma de la estructuración de la propia biografía. “Transformado mi presente, veo necesariamente de un modo distinto mi propio pasado, cambia la importancia de las cosas, la mirada retrospectiva del mundo se modifica”²⁰.

4 LA EDUCACIÓN, LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA CRÍTICA

A partir de la crítica al concepto tradicional moderno de “aprendizaje”; y con la ayuda de los aportes de Foucault, Lave, Mehan, Ulmann y otros, Holzkamp defiende una perspectiva sujeto-científica sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

La concepción tradicional considera que el aprendizaje ocurre cuando terceros inician procesos de enseñanza o instrucción, pero para Holzkamp el aprendizaje intencional y planificado sólo tiene lugar si el sujeto del aprendizaje tiene razones para llevarlo a cabo. Ahora bien, para Holzkamp el verdadero sujeto del aprendizaje (en el escenario escolar), no es el docente sino el alumno. La primer consecuencia de desarrollar una teoría del aprendizaje *desde el punto de vista del sujeto*, es evitar la “mezcla de conceptos con actividades de enseñanza establecidas externa-

²⁰ Klaus HOLZKAMP, *Grundlegung der Psychologie*, pág. 337, citado por Klaus HOLZKAMP, op. cit., texto 9, apartado sobre “El desarrollo como despliegue de las relaciones en el mundo de vida: La doble perspectiva y la superación del “encierro en el yo” en el desarrollo biográfico de la experiencia”.

mente”²¹. Frente a toda reflexión encorsetada en los parámetros del aprendizaje escolar (aprendizaje que tiene lugar como enseñanza), la Psicología Crítica define el aprendizaje como una “complicación del actuar”, que responde a las razones fundamentadas de acción y a los intereses del sujeto. Así, Holzkamp confronta con la mistificación ideológica que homologa “enseñanza = aprendizaje” y que excluye la subjetividad de quien aprende. Allí donde el sujeto no experimenta la enseñanza como un apoyo y ayuda en su intento por ampliar su capacidad de acción, sino que la vive como coerción, la enseñanza podría transformarse en un impedimento del aprendizaje, en la medida en que el individuo ya no considere que la vía para ampliar o conservar su capacidad de acción sea el aprendizaje, sino precisamente la resistencia en contra del mismo.

La pedagogía tradicional supone que, por medio de la escuela, los alumnos “se han de transformar en adultos con iniciativa propia, conscientes de sus responsabilidades, creativos y felices”²² (lo cual implicaría que el aprendizaje escolar es de vital interés para ellos). Pero la escuela se presenta más bien como “un establecimiento para forzar a los alumnos a realizar aquello que, en realidad, ellos mismos deberían querer...”²³. Este forzamiento es constitutivo del aprendizaje escolar: se trata del “aprendizaje defensivo”. Holzkamp distingue dos formas de aprendizaje, que se corresponden con dos “motivos” o fundamentaciones. Markard lo sintetiza de la siguiente manera: “El aprendizaje expansivo se fundamenta en la posibilidad (prevista) de ampliar la propia capacidad de control a través de la dilucidación del objeto de aprendizaje. En cambio en el aprendizaje fundamentado de manera defensiva la acción de aprendizaje solo tiene sentido en cuanto sirva a la defensa en contra de amenazas pero, por lo demás, parece innecesaria y se realiza solo de manera más o menos forzada”²⁴.

Contrariamente, deberemos preguntarnos desde el punto de vista del sujeto que aprende: si lo que el sujeto aprende es útil para ampliar su capacidad de acción, ¿para qué tanto esfuerzo en premiar, castigar, clasificar los resultados del alumno en la escuela? ¿No estudia éste sus objetos de aprendizaje por un interés y una necesidad propios? Si necesita de tal manera ser sobornado, posiblemente sea porque lo

²¹ Prólogo de Morus Markard a Klaus HOLZKAMP, op. cit.

²² Klaus HOLZKAMP, “¿La enseñanza como impedimento y dificultad del aprendizaje?”, op. cit., tercera parte, texto 13, apartado I.

²³ *Ibid.*

²⁴ Prólogo de Morus Markard a Klaus HOLZKAMP, op. cit.

que aprende no le resulta de gran utilidad (la llamada hipótesis del “*overjustification effect*”).

Así, la tesis fundamental de Holzkamp puede exponerse del siguiente modo: la disciplina escolar conlleva una «normalización que transforma el aprendizaje en aprendizaje defensivo». Siguiendo a Foucault, la Psicología Crítica concibe la escuela como dispositivo disciplinario. La disciplina escolar en su conjunto, el rango, la economía del tiempo, la vigilancia, la sanción, la universalidad de la evaluación suponen una serie de modulaciones de disciplinamiento, a saber:

- 1) La subordinación al patrón temporal establecido;
- 2) La sincronización entre las actividades del docente y de los alumnos
- 3) La represión de las fases afinitivas del aprendizaje;
- 4) La sincronización de los procesos mentales de los alumnos;
- 5) La exigencia de presencia física y mental de los alumnos.

Es así que el docente ve enfrentadas su “conciencia pedagógica” con su función disciplinar. En lugar de enseñar debe limitarse a “dar la clase”, atenerse a la forma preestablecida, para poder, de esa manera, cumplir con la planificación del “*output* escolar”: la escuela “debe regular y justificar el acceso desigual a las profesiones y posibilidades de vida”²⁵, claro está, “bajo el designio de la igualdad formal y la justicia democrática y a través de la concesión de diferentes diplomas, títulos y habilitaciones”²⁶.

Así se produce la ficción de un aprendizaje administrativamente planificado. Dicha ficción se asienta en la constitución de una “relación oculta” entre el docente y el alumno, en la que ninguna de las dos partes cuestiona la funcionalidad social última de la disciplina escolar, y se acepta, tácitamente, el aprendizaje “defensivo”, o la simulación de un aprendizaje que no amplía la capacidad de acción ni se interesa realmente por su objeto, sino que se atiene a la resolución de los problemas planteados en la clase.

Holzkamp entiende el aprendizaje humano como un aspecto de la acción (en términos generales), que se fundamenta en los intereses de vida del sujeto. La contienda de fondo, es entre lo que él llama el “discurso del condicionamiento” de la psicología tradicional, que toma en cuenta sólo relaciones de tipo causal o correlacional entre variables, trabajando sobre razones “externas” al *punto de vista del*

²⁵ Klaus HOLZKAMP, “La ficción de un aprendizaje administrativamente planificado”, op. cit., tercera parte, texto 14, apartado I.

²⁶ *Ibid.*

sujeto; y, por otro lado, un “discurso de las fundamentaciones” de las acciones de los sujetos (o de las razones del sujeto). Cualquier fundamentación de una acción se enuncia en primera persona, y quien fundamenta el propio interés en asumir transitoriamente una “problemática de acción” como una “problemática de aprendizaje”, es el verdadero sujeto del aprendizaje.

La intención de Holzkamp no es apartar de la reflexión las estructuras escolares de enseñanza-aprendizaje, sino fundamentalmente, interrumpir el “cortocircuito enseñanza - aprendizaje”; es decir, “dilucidar conceptualmente el proceso de aprendizaje como actividad de los sujetos (reales) del aprendizaje e independientemente del concepto de enseñanza”²⁷.

La perspectiva sujeto-científica debe recuperar el punto de vista del sujeto que aprende. Así, se pone a debate la idea moderna que entiende la escuela como un “preparativo para la práctica cotidiana de la vida extraescolar”, y a la instrucción “por así decirlo libre de contexto -la escuela como «privileged noncontext»”²⁸.

Nos gustaría finalizar con abriendo interrogantes sobre estas ideas; pensamos sobre todo en las “condiciones materiales de existencia” de la práctica educativa en nuestro contexto social e histórico particular: Rosario, Argentina, 2015. Nos preguntamos respecto de cuál puede ser su eficacia en ciertas situaciones extremas que se presentan actualmente en la práctica. ¿Será posible intervenir en sectores empobrecidos de trabajadores ocupados y desocupados según el “punto de vista del sujeto que aprende”? En ciudades de Argentina como Rosario, Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, y en ciertas escuelas donde concurren niños muy pobres, es notoria la falta de figuras adultas estables en la vida de los niños, la ausencia de relaciones laborales permanentes de los padres, a lo que se añade la relación cotidiana con el narcotráfico y la violencia policial directa. Niños que van armados a las escuelas, que consumen y venden drogas, que tienen uno o más familiares presos. Nos parece que la presencia de adultos, maestros, psicólogos, militantes, que establezcan pautas de ruptura con aquellos “intereses” y “razones” inmediatos que los niños ponen en juego, que discutan y perfilen alternativas distintas de las que surgen en el trato con la narco-policía, pone de relieve el papel urgente de la enseñanza en cierto sentido “externa”, crítico-emancipatoria, de los maestros, psicólogos y militantes. No nos referimos a una práctica “civilizatoria” reaccionaria, sino a la dife-

²⁷ Ibid.

²⁸ Klaus HOLZKAMP, op. cit., pág. 157.

rencia que puede implicar la intervención adulta en un sentido que excede lo meramente “pedagógico” o escolar.

Pensar y trabajar con contradicciones será la labor de quienes, en contextos tan complejos, apuestan a la praxis emancipatoria y cuentan a la educación entre sus medios. La lectura de Holzkamp proporciona valiosos elementos para pensar no sólo la actualidad de la psicología, sino también graves problemas como el racismo y procesos de fascistización social. Los desafíos y envites polémicos de nuestro presente pueden contar largamente con su iluminación crítica y encontrar andamiaje constructivo en su orientación político-práctica.