

**En torno a la educación, la enseñanza
y el aprendizaje en la ciencia del sujeto.
*Conversación sobre los textos
de Klaus Holzkamp****

**On education, teaching
and learning in the science of the subject.
*A conversation about Klaus Holzkamp's texts***

Morus Markard, Gisela Ulmann y Santiago Vollmer

Resumen. Los artículos que Klaus Holzkamp redactó cuando preparaba y presentaba su obra *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Aprender: Fundamentación sujeto-científica, 1993) contienen pasajes reveladores, pero poco citados, acerca de la relación entre la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Durante su traducción de los textos que se incluirían en la tercera parte de la compilación *Ciencia marxista del sujeto* (Holzkamp, 2015), Santiago Vollmer conversó sobre algunos de esos pasajes con Morus Markard y Gisela Ulmann. Entre otras cosas, hablaron sobre las recurrentes referencias a una noción crítica y 'positiva' de la educación y de la enseñanza, tematizando la cuestión del 'interés en enseñar', los conceptos de 'resistencia al aprendizaje', 'aprendizaje defensivo' y 'resistencia a la enseñanza', así como la relación entre la 'forma educativa' y las formas de la enseñanza.

Palabras clave: aprendizaje defensivo, forma educativa, noción positiva de enseñanza, resistencia a la enseñanza, resistencia al aprendizaje.

* Trad. del artículo *Lehren, Lernen, Erziehen: Ein Gespräch mit Gisela Ulmann und Morus Markard über Problemfelder und Erfahrungen in der Kritischen Psychologie*, publicado en *Forum Kritische Psychologie*, 57, 2013, pp. 77-89. Trad. de Santiago Vollmer, en colaboración con Markard y Ulmann.

Abstract. Holzkamp's writings in preparation and presentation of his book on learning (*Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* [Learning: Subject Scientific Foundations]), 1993) include several instructive, but rarely cited passages on the relationship between teaching/instruction and learning. These passages were the focus of an interview with Gisela Ulmann and Morus Markard, conducted by Santiago Vollmer. They discussed the recurring references to a critical consideration and to a 'positive' notion of education and teaching/instruction, the issue of possible teaching interests, concepts such as resistance to learning, defensive learning, and resistance to teaching, as well as the relationship between educational form and forms of teaching.

Keywords: defensive learning, educational form, positive notion of education, resistance to learning, resistance to teaching.

Los artículos que Klaus Holzkamp redactó cuando preparaba y presentaba su obra *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Aprender: Fundamentación sujeto-científica, 1993) contienen pasajes reveladores, pero poco citados, acerca de la relación entre la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Durante su traducción de los textos que se incluirían en la tercera parte de la compilación *Ciencia marxista del sujeto* (Holzkamp, 2015), Santiago Vollmer conversó sobre algunos de esos pasajes con Morus Markard y Gisela Ulmann.

*

VOLLMER: Al revisar los textos de Klaus Holzkamp en torno a la cuestión del aprendizaje y la educación se encuentran numerosas referencias a una concepción crítica y 'positiva' de la educación y la enseñanza.

En *We don't need no Education*, por ejemplo, Holzkamp escribe que sería absolutamente equivocado interpretar el título en términos de una posición pedagógica «en la que se considere, de manera global, que la educación es prescindible». Para Holzkamp no se trata de que los adultos «no hagan nada», sino de que aporten «una actividad de apoyo [...] que se oriente en el interés real que los niños tienen en el desarrollo»¹. En *¿Qué podemos aprender de Marx sobre la educación?*, habla de «un apoyo consciente y planificado a los niños», el cual ha de «ayudarles a 'nadar a contracorriente' de la ideología y de la praxis de vida dominantes, a trascender la inmediatez de la resistencia contra la 'educación' y a desarrollar una resistencia contra las relaciones sociales que ponen trabas a los intereses existenciales a largo plazo, tanto de los niños como de los adultos»². En *Aprendizaje y resistencia al aprendizaje*, se dice: quienes enseñan, han de

¹ Cf. Holzkamp, 1983 a, p. 369.

² Cf. Holzkamp, 1983 b, p. 403.

brindarle «apoyo conceptual y práctico» a quienes aprenden, para que «puedan determinar si una problemática de aprendizaje es o no es la suya»³. Y en el texto *¿La enseñanza como impedimento y dificultad del aprendizaje?*, Holzkamp se pregunta cómo debería estar constituida «una organización escolar e instructiva con la que no sea más dominante el aprendizaje orientado únicamente a la entrega de resultados», una organización en la que alumnos y docentes puedan «desarrollar experiencias» más allá «de todos los mecanismos de influencia y control»⁴...

MARKARD: Esto también es visible en la *Introducción a los objetivos principales del libro 'Aprender: fundamentación sujeto-científica'*, y en el libro *'Aprender'* mismo. De manera decidida, Holzkamp le sale al paso al «malentendido» de que, en su concepción, ya no sería necesario el docente o de que sería incluso «marginado». En una escuela más allá de la «disciplina» por él analizada, los docentes tendrían la tarea de contestar y hacer preguntas, justamente con el fin de averiguar qué es lo que no entienden los alumnos. Problematizando los planteamientos de los alumnos, la labor de los docentes sería ayudarles a precaver el autoengaño y evitar que, sin saberlo, se causen daño a sí mismos⁵.

VOLLMER: ¿Cuáles serían las características generales de este tipo de actividad docente?

ULMANN: En la enseñanza, se trata de contestar las preguntas del alumno, lo cual también puede significar decirle que no tenemos una respuesta clara, debido a que el hecho en cuestión es contradictorio; es mostrar cómo se desarrollan las preguntas, y cómo uno mismo puede encontrar las respuestas; pero, asimismo, es señalar cuestiones que a uno le resulten interesantes, suponiendo que esas cuestiones también puedan interesarles a los alumnos.

MARKARD: Pero enseñar también significa comunicarle a las personas lo que uno sabe, sabiendo que las personas saben, o por lo menos sospechan, que los enseñantes conocen cosas que ellas no. El conocimiento es, ciertamente, una de las precondiciones para poder plantear preguntas. Además –para referirme a la psicología– parto del supuesto de que esta disciplina contiene conocimientos significativos que deberían ser transmitidos a los estudiantes (sabiendo que, como decía Alexandre Métraux, «un representante de esta disciplina solo podría afirmar que conoce la psicología en un arrebató, o por pura ignorancia»⁶). Así pues: transmitir lo que se sabe, incluidas las controversias conectadas a esos conocimientos.

³ Cf. Holzkamp, 1987, p. 455.

⁴ Cf. Holzkamp, 1991 b, p. 342.

⁵ Cf. Holzkamp, 1996 b, p. 537 s.; v. el mismo texto en el presente número especial de *Teoría y Crítica de la Psicología*, 2022. V. asimismo Holzkamp, 1993, p. 561.

⁶ Cf. Métraux, 1981, p. 24 s.

VOLLMER: Holzkamp especifica el aprendizaje, indicando que el interés en llevarlo a cabo «se ‘fundamenta’ a partir de la ampliación de la ‘capacidad de acción’ que de este modo se podrá alcanzar»: el individuo «prevé que mediante el aprendizaje podrá ampliar su participación en el control social sobre las condiciones»⁷. ¿Podría especificarse, de una manera similar, el interés en *enseñar*? En otras palabras, ¿podría decirse: el interés en ayudar a otras personas a apropiarse de las significaciones del mundo objetivo se funda en el hecho de que, así, se ampliaría nuestra capacidad de disponer del mundo de vida compartido?

ULMANN: Pienso que sí. Esto es lo que se articula, por ejemplo, con el concepto psicológico-crítico del desarrollo de la *cualificación en cuanto co-investigador*, un concepto que, ciertamente, puede referirse a los intereses en enseñar: si logro que otras personas compartan mi interés concreto en la investigación de una cuestión, también ellas podrán perseguir su dilucidación, y podremos aprender investigando juntos. De manera análoga, es posible que un docente se entusiasme con los intereses de aprendizaje de un alumno, y que se cualifique como co-investigador de dicho alumno.

MARKARD: También aquí podría ampliar lo dicho: durante un tiempo ‘impartí clases’, por ejemplo, acerca de la relación entre enunciado teórico y empírico en la psicología experimental y sobre el significado de esta relación para la falta de claridad de los resultados, pero en esas clases no enseñaba únicamente cuestiones relacionadas con mis intereses de investigación inmediatos. Sin embargo, consideraba que estas cuestiones eran importantes y que eran dignas de ser compartidas en el contexto de la carrera ‘psicología’. Pues, más allá del hecho de que a uno le entusiasmaran o no, me parecía que facilitaban cierta comprensión del desarrollo teórico y su crítica.

*

VOLLMER: Holzkamp refiere el concepto de aprendizaje a la categoría de la ‘capacidad restrictiva’ vs. ‘capacidad generalizada’ de acción. Primero desarrolla el concepto de la «resistencia al aprendizaje». Aquí habla, entre otras cosas, del «aprendizaje ‘como’ resistencia» vs. el «aprendizaje ‘de’ la resistencia»⁸; más adelante introduce el concepto del «aprendizaje defensivo» vs. «aprendizaje expansivo». Tanto el concepto de la «resistencia al aprendizaje», como el concepto del «aprendizaje defensivo», se refieren a «la variante ‘restrictiva’, en la que «se interiorizan de manera ‘espontánea’ las limitaciones ‘externas’ de la acción». En defensa «contra los impulsos de acción que impliquen un ‘riesgo’», se interiorizan «las limitaciones «externas» de la acción», las que así se transforman «en auto-limitaciones ‘volun-

⁷ Cf. Holzkamp, 1987, p. 424.

⁸ Cf. Holzkamp, 1987, p. 449.

tarias»⁹. ¿Pueden explicar brevemente estos conceptos? ¿Qué relación tienen entre sí?

ULMANN: En Holzkamp, la «resistencia al aprendizaje» significa que quiero y no quiero aprender algo, de manera que obstruyo, por así decirlo, mi propio aprendizaje. El aprendizaje que se fundamenta de manera «defensiva», se refiere al hecho de aprender algo que a uno no le interese, con el fin de defenderse, por ejemplo, para evitar sanciones y no correr peligros en lo que respecta a las propias posibilidades de acción.

MARKARD: En este contexto me parece interesante la cuestión de cómo se puede diferenciar, no en términos conceptuales, sino en la experiencia individual, entre lo que acaba de describir Gisela, y la resistencia psíquica frente a la lectura de textos extremadamente áridos que uno considera menester elaborar. El aprendizaje puede resultar agotador, y no ser un simple placer, implica motivación y disposición al esfuerzo. Y por cierto que esto también es válido al enseñar: aún cuando yo sea capaz de entusiasmarme y asumir los intereses investigativos de los estudiantes, la lectura cuidadosa de sus textos no es, necesariamente, puro placer.

*

VOLLMER: En *Aprendizaje y resistencia al aprendizaje*, Holzkamp habla del entrelazamiento entre «las limitaciones estructurales impuestas al aprendizaje» y «las auto-limitaciones dinámicas implicadas en los modos [...] de apoyo». Para ilustrarlo, modifica el «ejemplo del uso de la cuchara», de Leóntiev: en este caso, supone un niño ficticio que tiene dificultades para aprender el uso de la cuchara en el sentido ‘para el cual ha sido hecha’, un niño que, al parecer, es incapaz de ir más allá de «un manejo de la cuchara como ‘cosa natural’»¹⁰. Se trataría, pues, de analizar la manera en que el niño «emplea el ofrecimiento de apoyo de los adultos solo selectivamente; llegado el caso, cómo ‘regula’ e influye él mismo ese ofrecimiento de manera tal que todo aquello que apunte hacia un nivel ‘cooperativo’ del uso de la cuchara sea en vano»¹¹. Y en este pasaje, Holzkamp utiliza el concepto de resistencia en un sentido que solo encontré aquí, dice: «las resistencias a la actividad de *enseñanza*» (*Lehrwiderständigkeiten*, *ibid.*, cursivas SV). Más exactamente, habla de «las ‘resistencias’ maternas a la ‘actividad de enseñanza’ [...] debido a las cuales la madre –por ejemplo, para mantener ‘pequeño’ y dependiente al niño– no realiza o realiza solo ‘sin gran entusiasmo’ [...] las especificidades de la actividad de apoyo» (*ibid.*).

⁹ Cf. Holzkamp, 1987, p. 423.

¹⁰ Cf. Holzkamp, 1987, p. 443.

¹¹ *Ibid.*

¿Podría decirse que aquí la ‘resistencia a la actividad de *enseñanza*’ constituye la contraparte del concepto de ‘resistencia al *aprendizaje*’; ambas nociones en el sentido de una capacidad restrictiva de acción?

ULMANN: En mi opinión, lo importante en este pasaje, es la diferenciación entre la autolimitación *dinámica* y la limitación *estructural* al aprendizaje. La pregunta es, en este caso, si la persona (o, dado el caso, uno mismo) *no quiere*, o *no puede* aprender una cosa determinada; en un caso, por ejemplo, porque le faltan las precondiciones (limitación *estructural*), en el otro caso, debido a que fracasó tan frecuentemente que ya no puede querer aprender esa cuestión (autolimitación *dinámica*). En la práctica es difícil separar y distinguir estos aspectos, pero en el análisis, esta diferencia es crucial.

VOLLMER: A mi parecer, este uso del término ‘resistencia’ también refleja la necesidad de darle apoyo al niño a través de la enseñanza. La resistencia de quien enseña a *su propia actividad de enseñanza* forma parte de la dinámica entre niño y adulto, desempeña un papel importante, precisamente porque se ajusta a la ‘autolimitación dinámica’ del niño.

MARKARD: Pienso que ahí se tematiza la tendencia a mantener a los niños en la dependencia (consolidando, así, la propia condición de ‘persona indispensable’). Es un aspecto de las relaciones instrumentales¹² entre niños y adultos, la que aquí se muestra en el aprendizaje.

VOLLMER: En *¿Qué podemos aprender de Marx sobre la educación?*, Holzkamp introduce el concepto de la «forma educativa» y describe «una relación entre el educador [...] y el educando, en la cual el educador, como *sujeto de la educación*, induce ciertos cambios en el niño o en el joven como *objeto de la educación*». En este caso, «los objetivos [...] son concebidos primeramente como objetivos del educador, o de la instancia social de dominio que representa; el niño aparece, por así decirlo, como una *pieza* que ha de ser *dispuesta y modelada* según estos objetivos¹³.

A continuación declara, en una nota, que este concepto sería «en sí ambiguo», pues evocaría, «junto a la crítica de una determinada forma de educación, una crítica a la ‘educación’ en general». Sin embargo, esta contradicción no sería un rasgo característico de la propia definición, «sino de la realidad de la ‘educación’ en la sociedad burguesa. Un concepto ‘más claro’, ocultaría «la falta de claridad de la realidad educativa, sugiriendo que la ‘educación como apoyo’ es posible bajo relaciones burguesas de una manera ‘pura’ y libre de contradicciones (como sería el caso, por ejemplo,

¹² ...*relaciones instrumentales*: en el sentido de la diferenciación de «relaciones entre sujetos» vs. «relaciones instrumentales»; cf. Holzkamp, 1984, p. 167, nota 75.

¹³ Cf. Holzkamp, 1983 b, p. 394 s.

de la diferenciación entre una educación que busca ‘apoyar’ al individuo y una educación que intenta ‘modelarlo’)»¹⁴.

¿Podría sustituirse, en esta cita, la palabra *educación* por la palabra *enseñanza*? Me refiero a si es posible decir, por ejemplo: el concepto de *enseñanza* es poco claro, pues, junto a la crítica de una determinada forma de enseñanza, evoca una crítica a la ‘enseñanza’ en general; pero una diferenciación entre una enseñanza que busca ‘apoyar’ al individuo y una enseñanza que intenta ‘modelarlo’, sugeriría que la ‘enseñanza como apoyo’ es posible bajo relaciones burguesas de una manera ‘pura’ y libre de contradicciones.

ULMANN: Holzkamp no considera la enseñanza de manera negativa, lo único que dice, es que sería un error (un «cortocircuito») suponer que lo que se enseña termina, tal y como lo entiende el docente, en la cabeza del alumno. En el caso de la educación [*Erziehung*], se trata de dar forma a la personalidad (el educando ha de llegar a ser de una manera distinta, a como es), en el caso de la enseñanza [*Lehren*], se trata de transmitir conocimientos (el docente quiere transmitirle al alumno una cosa que éste no sabe). Por lo tanto, no pienso que en la cita pueda sustituirse educación por enseñanza.

Si se lee de principio a fin el libro *Aprender* (1993 b), queda claro que, para Holzkamp, las así llamadas ‘teorías del *aprendizaje*’ (conductistas, cognitivistas, etc.) son, en realidad, teorías de la *enseñanza* (buscan elucidar qué condiciones conducen hacia el aprendizaje). Y del mismo modo, Holzkamp muestra que, en la disciplina escolar (cfr. los currículos), se equipara enseñanza y aprendizaje.

MARKARD: Coincido con Gisela cuando dice que, en esa cita, no se puede sustituir educación por enseñanza. Sin embargo, ambas son mediadas por relaciones de poder, y lo que Holzkamp quiere señalar con la cita relativa a la educación, es que no puede haber una educación libre de contradicciones. Y eso también es válido para la enseñanza que –en mi caso– tiene lugar en las relaciones institucionales de la universidad, donde las personas que enseñan y las que aprenden están sometidas, cada cual de una manera específica, al reglamento de exámenes. Hay que reflexionar sobre este hecho, una y otra vez.

Por último, hay que tomar en cuenta que tanto la enseñanza como el aprendizaje pueden conllevar consecuencias personales decisivas: quien haya leído la *Grundlegung der Psychologie*¹⁵ y no se haya transformado, no

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Fundamentación de la psicología. Obra principal de Klaus Holzkamp (1983).

la habrá entendido. Eso había dicho Holzkamp sobre *El Capital*¹⁶, y yo lo digo, pues, con respecto a la *Grundlegung*.

ULMANN: Probablemente el punto en común sea que la educación y la enseñanza se relacionan con la negación de la subjetividad del educando, lo que puede conducir hacia la resistencia (contra los objetivos externamente impuestos)...

MARKARD: ...teniendo en cuenta la diferencia ya mencionada, de que, comparada con la enseñanza, tendencialmente, la cuestión educativa es más existencial.

*

VOLLMER: ¿Cuál es el objetivo de los análisis en torno a la ‘escuela’ en el libro *Aprender*?

ULMANN: Creo que el objetivo es poner de relieve el hecho de que en la escuela se «invisibiliza» –es decir, se niega– la subjetividad de los alumnos, y que sería crucial reconocerla. Y eso significa que ‘la escuela’ es una abstracción. De lo que se trata, es de ver, en las relaciones concretas, cómo se las puede mejorar y qué nos impide hacerlo.

VOLLMER: ¿Se trata realmente de la *negación* de la subjetividad? ¿No se debería decir, más bien: intento de manipulación? Pues la subjetividad se percibe, solo que, según sea el caso, se la considera en cuanto factor que hay que eliminar o que es menester conducir.

ULMANN: La palabra que utiliza Holzkamp es *Entöfentlichung*, ‘invisibilización’, y pienso que significa ‘negación’. Una manipulación podría consistir en el hecho de que a los alumnos se les presenten únicamente problemas resueltos (y el docente pregunta por sus soluciones, que conoce de antemano) y que, de este modo, podrían creer que en este mundo no existen problemas sin resolver.

MARKARD: En su libro *Aprender*, Holzkamp escribe: «Se niega la subjetividad del ‘alumno’ en cuanto dimensión autónoma, no se lo puede aprehender como a un individuo capaz de ‘posicionarse’ y ‘comportarse’ conscientemente en relación con los contenidos de la ‘asignatura’ concreta. En conformidad con su invisibilización disciplinaria escolar, el alumno aparece como una mera copia traspasada a través de un papel carbón a partir del ‘original’, es decir, a partir de la subjetividad del docente como verdadero ejecutor de las acciones de aprendizaje»¹⁷. Con respecto a la pregunta que planteaba Santiago, pienso que esto significa: para que puedan llevar-

¹⁶ «Quien estudia a fondo *El Capital* [de Marx], se transforma con su apropiación, o no lo entiende» (Holzkamp, 1976, p. 204).

¹⁷ Cf. Holzkamp, 1993, p. 418; cf. 1993/2022.

se a la práctica la ‘negación’ y la ‘invisibilización’, es necesario tomar en cuenta lo oficialmente negado: mediante manipulaciones y sanciones.

*

VOLLMER: Holzkamp escribe que la «educación progresista» necesita ser «consciente y planificada» y que, «orientándose en el automovimiento del objeto», le «entrega parcialmente la *iniciativa a los niños*». Para este fin, se necesitarían «consciencia y autodisciplina por parte de los educadores»¹⁸. ¿A qué se refiere este punto? ¿Hubo experiencias prácticas a este respecto, por ejemplo, en el proyecto de investigación sobre *El desarrollo del sujeto en la primera infancia*¹⁹?

ULMANN: Pienso que «consciente y planificada» significa reconocer que los niños o alumnos son sujetos, es decir, tienen intenciones y planes y, por ende, también: no intervenir esas intenciones y planes con los propios planes, autodisciplinarse para no hacerlo. Naturalmente que también pueden coordinarse los planes de los niños y los de los adultos.

Un ejemplo, tomado del proyecto de investigación que mencionabas, sería el de la «regulación equitativa»: con el fin de ser equitativos y de inculcar la equidad, todos los hermanos reciben, dentro de lo posible, ‘lo mismo’: los mismos alimentos, los mismos juguetes, y las mismas atenciones. Un resultado es que, al fin y al cabo, ellos comienzan a exigir ‘lo mismo’ (por ejemplo, cuestiones imposibles de satisfacer para todos, como: a la hora de sentarse, ocupar el centro, sabiendo que solo una persona puede ocupar esa posición) y que, de esta manera, dejan de percibir sus verdaderas necesidades. Un análisis de este problema demostró que la equidad significaría, más bien, que –en lugar de darle a todos ‘lo mismo’– en la medida de lo posible, cada uno reciba las cosas y las cantidades que necesita, de modo que el referente sean *sus* necesidades, y no las de los demás.

MARKARD: El artículo de Klaus [Holzkamp] acerca de lo *que podemos aprender de Marx sobre la educación*, me parece tan importante porque, por una parte, tematiza la implicación de la educación en las relaciones de poder de la sociedad, pero, por otra parte, no concluye en que no hay nada que se pueda hacer. Es decir, por un lado, problematiza determinados aspectos de la educación, pero esto no lo lleva a desatender una perspectiva *social* emancipadora para la vida con los niños.

Klaus escribe: «... la educación progresista entrega parcialmente la *iniciativa a los niños*. Puede ser que a primera vista parezca contradictorio el hecho de que al mismo tiempo pretenda ser una educación *consciente y*

¹⁸ Cf. Holzkamp, 1983 b, 407 s.

¹⁹ En alemán, *Projekt Subjektentwicklung in der frühen Kindheit*. Proyecto de investigación práctica iniciado por Klaus Holzkamp, Gisela Ulmann et al., realizado entre los años 1978 y 1983.

planificada. Pero esta incoherencia se resuelve pronto si tomamos en cuenta que es precisamente la *forma educativa* la que cede *espontáneamente* a la ideología burguesa. Pues con ella el educador pretende modelar al niño, darle una forma ‘conveniente’ –adecuada a sus objetivos progresistas– [...]. Pero al hacerlo actúa, de hecho, *inconscientemente*. Pretendiendo directamente ‘lo mejor’ para sí y para los suyos, *da ‘rienda suelta’* a sus propias tendencias»²⁰.

Aquí resulta central que Holzkamp no formula el problema educativo únicamente en términos de la relación interpersonal entre niños y adultos, sino que refiere esta misma relación a las relaciones sociales. Pues, para él, se trata de definir «los rasgos de una concepción pedagógica que nos permitiera *estructurar práctica y verbalmente la realidad existencial común* de manera tal que para el joven o el niño fueran comprensibles, con cada vez mayor claridad, las *contradicciones de la realidad burguesa de clases* y, dentro de ellas, las posibilidades de controlar las condiciones de vida propias / generales». Como si hubiera previsto el discurso de la disciplina (articulado por autores como Bernard Bueb), no niega la problemática de manera abstracta, sino que reflexiona y se pregunta «bajo qué condiciones la disciplina y la subordinación, siendo en interés general, también es en el más propio interés de todos y cada uno de los individuos en superar la dependencia y la heteronomía bajo las condiciones burguesas». Para realizar este proyecto hacen falta nuevas investigaciones y «un nuevo nivel de consciencia y autodisciplina por parte de los educadores»²¹.

Es decir, no se trata de hacer como si esta sociedad fuera algo simple y placentero, ni tampoco de planificar el futuro de los niños según el gusto que uno mismo considere progresista. Se trata más bien de apoyarlos de tal manera que reconozcan tanto sus posibilidades como las limitaciones que se les imponen, planteándonos las preguntas que usualmente utilizamos en el análisis de las relaciones restrictivas; por ejemplo: ¿qué material ideológico se ofrece? ¿Cómo se reprimen los propios impulsos de rebeldía? ¿Qué ayudas o qué restricciones presenta la situación? ¿Qué compromisos se hacen, y a costa de quién?

*

VOLLMER: En las discusiones de los círculos de psicología crítica, se dice frecuentemente que las condiciones escolares habrían cambiado bastante con respecto a lo que Holzkamp analiza en su libro *Aprender*. Holzkamp mismo tematiza este tipo de argumentaciones: se dice que «al menos en algunas formas modernas de la escuela, las medidas de control» mencionadas en sus análisis, «se atenúan de manera considerable y el alumno

²⁰ Cf. Holzkamp, 1983 b, p. 407 s.

²¹ Ibid.

pasa a ser el centro de la labor instructiva». Pero sobre todo allí donde «se dice haber tomado en cuenta de un modo especial la subjetividad del alumno ya sea en la labor instructiva regular, o a través de programas de refuerzo, o por medio de intervenciones psicológicas» se muestra que, en realidad, «se trata de incluir al sujeto escolar, su singularidad, en las estrategias de enseñanza, pero de una manera y en un grado que permita realizar con menos dificultades y de manera más efectiva los objetivos concretos de la enseñanza»²². ¿Han cambiado, en este sentido, las estrategias aplicadas en Alemania?

MARKARD: Hay una serie de estudios sobre cómo han cambiado y están cambiando los entornos de aprendizaje y las formas de enseñanza concretas, por ejemplo, sobre las estrategias de motivación y los llamamientos a la responsabilidad personal y a la cooperación. Pienso, por ejemplo, en los análisis de Christina Kaindl²³. Sin embargo, en mi *Introducción a la Psicología Crítica* [berlinesa]²⁴, he intentado demostrar que, aunque haya que renovar permanentemente los análisis teóricos y empíricos de estos cambios institucionales, con ellos, no pierden su significación las determinaciones categoriales fundamentales del aprendizaje que Holzkamp desarrollara en cuanto aspecto de la capacidad de acción. Estas determinaciones categoriales pueden y deben aplicarse en investigaciones histórico-concretas; es esa la perspectiva que ofrecen.

VOLLMER: Se puede concluir algo, con respecto a tales cambios, por ejemplo, a partir del informe PISA?

ULMANN: El informe PISA no dice nada acerca de las estrategias aplicadas en la enseñanza, sino que muestra la estrecha relación entre estatus socioeconómico y rendimiento en los exámenes estandarizados del estudio PISA. Nada puede deducirse, a partir de esos datos, sobre las formas de enseñanza. Nos indican, más bien, que las familias con mayores recursos culturales y/o económicos ponen a disposición de sus hijos recursos de aprendizaje extraescolares (desde el propio escritorio en la propia habitación del niño, pasando por la ayuda y el refuerzo de los padres, hasta las clases particulares).

VOLLMER: Si observamos la correlación entre la pertenencia a una clase social y el tipo de títulos o certificados escolares, ¿de qué clases sociales se habla cuando se diagnostican esos cambios en el sistema de enseñanza? ¿Una mayor inclusión de los sujetos? Mis experiencias durante 15 años como asistente en el área de la educación especial, en escuelas y barrios populares de Berlín, contradicen ese tipo de diagnóstico.

²² Cf. Holzkamp, 1991 b, p. 331 s.

²³ Cf. Kaindl, 2006.

²⁴ *Einführung in die Kritische Psychologie*, Markard, 2009.

ULMANN: La principal crítica de Holzkamp es, ciertamente, que los alumnos no pueden perseguir sus intereses y cuestiones. Creo que la mayoría de las veces se pasa por alto este hecho. Como se refleja en los escritos de Heinz Klippert²⁵, se propaga una visión de los docentes como asesores y de los alumnos como solucionadores de problemas que asumen el aprendizaje con responsabilidad propia, pero los problemas que los alumnos han de resolver «con responsabilidad propia», se prescriben y no son negociables.

Según mi experiencia, hay algunas escuelas berlinesas en las que se permite que los alumnos elaboren sus propios proyectos. *Curiosamente, esto es la regla ¡en los proyectos para alumnos con problemas de absentismo!* Probablemente, en estas escuelas, se encuentren más niños y jóvenes de las capas más bajas que de las capas medias o altas. (En caso de un alejamiento de la escuela, los niños de las capas altas serán enviados, más bien, a algún internado de elite).

MARKARD: A este respecto, Christina Kaindl desarrolla una crítica a Holzkamp, en la que subraya «que para analizar las problemáticas de aprendizaje es necesario un concepto del aprendizaje defensivo capaz de entender la *auto-activación* y *auto-movilización* como aspectos de la ‘coacción interiorizada’ (en el sentido de Holzkamp, 1983) y que permita reflexionar sobre los potenciales costos psíquicos de tal interiorización»²⁶.

VOLLMER: ¿Se puede decir, con Holzkamp, que, al igual que antes, también hoy, «la organización escolar e instructiva [le] sugiere a los alumnos que, para evitar situaciones de desventaja y amenazas, lo más adecuado es ‘presentar’ los ‘logros’ del aprendizaje de manera defensiva»²⁷? ¿Debería, este hecho, continuar al centro de la crítica de la escuela?

ULMANN: En tanto se impartan calificaciones orientadas según el promedio del grupo de alumnos, siempre deberá haber alguien que sea ‘el peor de la clase’ o el ‘último’, y la intención defensiva aparecerá como la más adecuada. Esto se contradice con la legislación escolar berlinesa, la cual afirma que el criterio para las calificaciones serían las exigencias y los requisitos formulados en los planes curriculares.

MARKARD: Un problema adicional es que, también allí donde no exista una orientación en función del promedio, puede ocurrir que una persona sea la peor, y que también la orientación por las formulaciones de la legislación escolar berlinesa (§58: cumple las exigencias «en cierta medida», «plenamente», «de manera general», etc.) implica comparaciones.

²⁵ Cf. Klippert, 2001.

²⁶ Cf. Kaindl, 2006, p. 97.

²⁷ Cf. Holzkamp, 1991 b, p. 339.

Christina Kaindl formuló el problema de las calificaciones, haciendo referencia a Holzkamp, de la siguiente manera: «Todas las reformas de la escuela que puedan entenderse como una ampliación de las posibilidades vitales y de aprendizaje, cualesquiera que sean, deben evaluarse, en último término, según sean capaces de rechazar la función de la selección y de la asignación a diferentes oportunidades de vida y trayectorias profesionales, en beneficio del libre desarrollo de los individuos, como precondition del libre desarrollo de todos»²⁸. Kaindl cita a Holzkamp:

«La lucha en contra del sistema de calificaciones y por formas de trabajo cooperativas en las escuelas y universidades, jamás debe conducirse por la ilusión de que sería posible, o tan solo deseable, realizar plenamente este tipo de objetivos en la sociedad burguesa. Una lucha como ésta solo puede constituir un aspecto práctico parcial de una labor informativa y emancipadora [*Aufklärungsarbeit*] que haga consciente la irracionalidad de las relaciones interpersonales en cuanto hecho socialmente necesario en el capitalismo»²⁹.

*

VOLLMER: ¿Qué posibilidades ve Holzkamp, de superar las condiciones restrictivas del aprendizaje? Holzkamp supone que en la resistencia podría resquebrajarse «la apariencia ideológica de la identidad entre la ‘educación’ y el apoyo a los niños en su propio interés». De esta manera, «podría hacerse visible el ejercicio de poder puesto en práctica con la transmisión educativa de la opresión dominante hacia los niños». Según plantea, «esta posibilidad emancipadora se realiza sobre todo allí donde los niños, o jóvenes, avanzan hacia una resistencia organizada». A manera de ejemplo, menciona las luchas estudiantiles escolares que se desarrollaron en Alemania a partir del movimiento del 68, donde «se superó parcialmente la fijación personificadora a los docentes y los alumnos lucharon junto a docentes y padres contra los impedimentos que las instituciones burguesas imponían a sus desarrollos»³⁰.

ULMANN: Según entiendo, Holzkamp se refiere, concretamente, a un «caso» que expuso Manfred Kappeler: un alumno es amenazado con la expulsión, pero tiene la suerte de que su padre se alíe y tome parte, con él, en las acciones del movimiento estudiantil, aceptando la expulsión de la escuela³¹.

²⁸ Cf. Kaindl, 2006, p. 103.

²⁹ Cf. Holzkamp, 1973, p. 260.

³⁰ Cf. Holzkamp, 1983 b, p. 397.

³¹ Cf. Kappeler, Holzkamp y Osterkamp, 1977, pp. 28-126.

VOLLMER: Acepta la expulsión, es decir: ¿no se superaron las condiciones restrictivas?

ULMANN: Sí, en los hechos, ese fue el final, y al terapeuta Kappeler no le aprobaron su examen final como terapeuta, porque la terapia no había resultado «exitosa». En el libro que escribieron junto a Kappeler, Klaus [Holzkamp] y Ute [H.-Osterkamp] argumentaron que el caso sí se habría cerrado con éxito, pues se había llegado a una alianza entre padre e hijo en la lucha.

MARKARD: En lo que respecta a las alianzas, la formulación de Klaus va mucho más lejos. Yo pensaría, más bien, en textos como *¿Juventud sin orientación?*³², en donde habla de la alianza con la gente joven como una alternativa a la propuesta de ‘educarla’.

VOLLMER: En general y más allá del caso concreto, se trata de la posibilidad de abandonar el nivel ‘personificador’ de la resistencia al aprendizaje. En el libro *Aprender*, Holzkamp menciona los «momentos clave», que ofrecen otra perspectiva para abandonar las formas preestablecidas: el docente se sale del rol impuesto por el sistema administrativo escolar y, así, «sucede que, al alumno, ya no se le transmiten las señales según las cuales acostumbraba orientar sus actividades defensivas»³³. De esta manera, puede tomar forma un proceso en el que las dos partes, docente y alumno, comparten un objeto de estudio...

ULMANN: ...ahí se tematiza lo que al comienzo yo había designado como *cualificación en cuanto co-investigador*. En los ejemplos que introduce Holzkamp, un docente persigue sus propios intereses fuera de la disciplina escolar y les permite a los alumnos tomar parte en ese proceso...

MARKARD: Para decirlo en palabras de Klaus Holzkamp, el «momento clave» consiste en «el hecho de que no fuera el docente quien esperaba algo de nosotros, sino nosotros los que esperábamos algo de él. Queríamos, para nosotros, su capacidad y conocimiento, queríamos saber utilizarla, sacarle sus frutos»³⁴. En un comienzo, esto no tendría nada que ver con cuestiones como el movimiento estudiantil, sin embargo, podría incluirlo, por ejemplo, si se volvieran manifiestas las consecuencias personales de las visiones y conocimientos compartidos. Imaginémonos que, en la clase de matemáticas, se pone de manifiesto que las notas o calificaciones (y sus promedios) presuponen un nivel de intervalo de las mediciones, pero que prácticamente no se da esta precondition: ¿cuánto de irracional hay, en realidad, en lo racional de la selección aquí efectuada? (Dicho sea de paso: Gisela y yo poníamos notas todo el rato sin parar).

³² *Jugend ohne Orientierung?* Holzkamp, 1980.

³³ Cf. Holzkamp, 1991 b, p. 343.

³⁴ Cf. Holzkamp, 1993, p. 495; cf. 2022.

VOLLMER: ¿En qué relación se encuentran, en este tipo de ‘momentos clave’, la enseñanza y el aprendizaje? ¿Se puede decir que aquí es necesario, como dice Holzkamp, «un paso fundamental en el aprendizaje, ahora, también por parte de quien enseña»³⁵? Es decir, ¿hay que abandonar, como docentes, los principios por los que regíamos nuestro actuar?

ULMANN: Sí, en la medida en que el docente muestra su entusiasmo por lo que explica y muestra por qué razón siente entusiasmo. Pero también al estar dispuesto a reconocer –y en el mejor de los casos, al ser capaz de entender– los intereses de los alumnos. Ciertamente, fue así como se desarrolló la Psicología Crítica en Berlín. El motivo inicial fue la insatisfacción de los estudiantes con la psicología hegemónica o *mainstream* psicológico, que no les servía de nada en sus proyectos prácticos emancipadores. Lo que se necesitaba era una psicología que posibilitara e incluyera la crítica de las relaciones sociales.

MARKARD: También esto podría compararse con la cuestión de la cualificación en cuanto co-investigador, pues aquí también deben adquirir cualificación las dos partes, cada una de ellas de una manera específica: las personas que enseñan tienen que entender qué es lo que necesitan las que aprenden y viceversa, y ambas partes, reunidas, tienen que entender de qué manera esto es obstaculizado, llegado el caso, por las interrelaciones personales e institucionales bajo las que se encuentran.

VOLLMER: Muchas gracias por estos aportes, y por ampliar, así, la mirada sobre la obra de Holzkamp.

³⁵ Cf. Holzkamp, 1987, p. 456.

Referencias

- Bueb, B. (2007). *Elogio de la disciplina: un texto polémico*. Trad. a cargo de EdiDe. Barcelona: Ed. CEAC.
- Holzkamp, K. (1973). *Sinnliche Erkenntnis: Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung*. Fráncfort del Meno: Athenäum-Fischer.
- Holzkamp, K. (1976). Das marxsche 'Kapital' als Grundlage der Verwissenschaftlichung psychologischer Forschung. En K. Holzkamp, *Schriften*, VI. (pp. 204-213). Hamburgo: Argument, 2015.
- Holzkamp, K. (1980): Jugend ohne Orientierung? *Forum Kritische Psychologie* 6, pp. 196-208.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzkamp, K. (1983 a). «We don't need no education...». En K. Holzkamp, *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica* (pp. 367-383). Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2015.
- Holzkamp, K. (1983 b). ¿Qué podemos aprender de Marx sobre la educación? En K. Holzkamp, *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica* (pp. 384-408). Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2015.
- Holzkamp, K. (1984). Psicología Crítica y Psicología Fenomenológica: La vía de la Psicología Crítica a la ciencia del sujeto. En K. Holzkamp, *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica* (pp. 114-182). Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2015.
- Holzkamp, K. (1987). Aprendizaje y resistencia al aprendizaje. En K. Holzkamp, *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica* (pp. 409-456). Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2015.
- Holzkamp, K. (1991 a). ¿La enseñanza como impedimento y dificultad del aprendizaje? En K. Holzkamp, *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica* (pp. 457-481). Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2015.
- Holzkamp, K. (1991 b). ¿La enseñanza como impedimento y dificultad del aprendizaje? Trad. de S. Vollmer. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 2016, 8, 330-351.
- Holzkamp, K. (1993 a). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzkamp, K. (1993 b). *Aprender: fundamentación sujeto-científica*. Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2022.
- Holzkamp, K. (1996 a). Aprender: fundamentación sujeto-científica — Introducción a los objetivos principales del libro. En K. Holzkamp, *Cien-*

- cia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica* (pp. 510-538). Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2015.
- Holzkamp, K. (1996 b). Aprender: Fundamentación sujeto-científica — Introducción a los objetivos principales del libro. Trad. de S. Vollmer. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 2022.
- Holzkamp, K. (2015). *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica*. Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja.
- Kaindl, Ch. (2006). Lernverhältnisse im Neoliberalismus. Teil II: Überlegungen zu einer Kritischen Psychologie des Lernens. *Forum Kritische Psychologie*, 49, pp. 80-105.
- Kappeler, M., Holzkamp, K. y Osterkamp, U. (1977). *Psychologische Therapie und politisches Handeln*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Klippert, H. (2001). Trabajo y aprendizaje asumidos con responsabilidad propia: bases para la enseñanza de las asignaturas. Arequipa: Beltz, 2004.
- Markard, M. (2009). Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburgo: Argument.
- Métraux, A. (1981). Zur Einführung in diesen Band. En C.-F. Graumann (Ed.), Kurt-Lewin-Werkausgabe, vol. 1: Wissenschaftstheorie, 1 (pp. 19-45). Bern: Hans Huber.
-

Fecha de recepción: 11 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 10 de febrero de 2022

