

**Contradicciones de las estrategias de poder.  
La experiencia fundamental acerca del ser-  
asediado/ la relación oculta/ la normalización  
que transforma el aprendizaje en un  
aprendizaje defensivo  
(1993)\***

**Inconsistencies of power strategies. The fundamental  
experience of being-besieged/ the hidden relation/  
the normalisation that transforms learning  
into defensive learning  
(1993)**

**Klaus Holzkamp**

**Resumen.** De maneras variadas, la escuela introduce condiciones orientadas a forzar una sola opción: las alumnas y alumnos han de exponerse a la ‘instrucción’ y permitir la evaluación individual – positiva o negativa– de sus rendimientos. Por su parte, el alumnado puede tratar de evadir las exigencias y evitar las evaluaciones negativas mediante *estrategias ocultas*, por ejemplo, de engaño y simulación. El producto es una dinámica de manipulaciones y contra-manipulaciones. En último término, este tipo de condiciones disciplinarias escolares les sugiere, a las alumnas y alumnos, que lo *normal* sería aprender de manera *defensiva*, guiando los propios esfuerzos por la evaluación externa de los propios rendimientos. El aprendizaje expansivo, guiado por los propios intereses en dilucidar el mundo para disponer de él junto a los demás, aparece como algo que, en la escuela, está fuera de lugar.

**Palabras clave:** aprendizaje defensivo, asedio, disciplina escolar, normalización del aprendizaje, relación oculta.

---

\* Apartado perteneciente al capítulo 4.3 del libro *Aprender: fundamentación subjetiva*, de Klaus Holzkamp (1993/2022; pp. 441-453 del original alemán). Para una visión global del libro y sus partes, v. el *Prólogo a la edición en castellano*, de Morus Markard, así como el *Índice de contenidos* del mismo libro, incluidos en el presente número especial de *Teoría y Crítica de la Psicología*.

**Abstract.** Paragraph from chapter 4.3 of the book *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Learning: Subject Scientific Foundations) by Klaus Holzkamp (1993, pp. 441-453). In various ways, the school introduces conditions aimed at forcing only one option: pupils must be exposed to 'instruction' and allow an individual –positive or negative– assessment of their performance. For their part, students may try to evade the demands and avoid negative assessments through *hidden strategies*, e. g. of cheating and simulation. The consequence is a dynamic of manipulations and counter-manipulations. Ultimately, such school disciplinary conditions suggest to pupils that it is *normal* to learn *defensively*, allowing one's own efforts to be guided by external assessment of one's own performance. Expansive learning, guided by one's own interests in unfolding the world in order to dispose of it together with others, appears to be out of place in school.

**Keywords:** defensive learning, hidden relationship, normalisation of learning, school discipline, siege.

Tras esta introducción metodológica<sup>1</sup>, iniciaremos ahora la explicación de las estructuras significativas de la disciplina escolar y su concreción interpersonal desde el punto de vista «invisibilizado» de las alumnas y alumnos, enfocándolo todo desde la perspectiva del análisis de las fundamentaciones o razones. Para ello vamos a entrar, por así decirlo, como alumnas y alumnos, a la escuela. Si estoy «en» la escuela como alumna o alumno y entro o salgo de determinados espacios, hablo o me callo de un modo determinado frente a determinadas personas, etc., esto no significa, naturalmente, que también *sepa*, de una manera conceptualmente formulable, que me encuentro en una institución de origen histórico, correspondiente, por ejemplo, a la «disciplina escolar» que caracterizó genealógicamente Foucault. Sin embargo, en la medida en que se trate de la descrita estructura significativa del edificio objetual efectivo de la escuela en cuanto posible lugar de aprendizaje, es de esperar que esto se exprese en el modo específico en que percibo que estoy en la escuela y en el cual, a su vez, me percibo a mí mismo en ella. Pienso que la descripción que Foucault nos aporta con respecto a la disciplina escolar como estructura de *estrategias* o *métodos* para la consolidación de los mecanismos de la economía del poder «a través» de las personas dentro de la institución nos permite acceder al trasfondo de tal experiencia escolar en su nivel más general. A partir de dicha descripción se entiende que no experimente la escuela como una mera cosa. Aunque lo haga de una manera tal vez difu-

---

<sup>1</sup> V. el apartado «Introducción metodológica: clima en el aula, discurso del aula, análisis de las fundamentaciones» en el cap. 4.3 del libro *Aprender: fundamentación subjetiva*, de Klaus Holzkamp (1993/2022).

sa, la experimento más bien como una especie de «sujeto» colectivo que tiene planes y propósitos de algún modo referidos a mí, en cuanto alumna o alumno para quien se instituyó el establecimiento. Esto no quiere decir que le atribuya determinados ánimos u otros atributos personales a la escuela. Se trata más bien de una experiencia global acerca de las *intenciones efectivas* (expresadas en distintos y variados controles e intervenciones) *de la economía de poder* de la disciplina escolar en cuanto estructura significativa. Tampoco debe pensarse de una manera reducida que, en este caso, yo experimentaría básicamente al docente como instancia única de las intenciones dirigidas a mi persona. Por el contrario, el lugar en el cual se prevén tales planes e intenciones es, debido a su completa organización administrativa, «la» *escuela como un todo*. Ciertamente, el docente salta a la vista como ejecutor principal de las intenciones escolares, pero solo puede presentarse y ser percibido como docente ante el trasfondo de la escuela, a la cual representa y a la cual está sujeto. Por eso, aunque la escuela no sea un sujeto *individual*, de un modo difuso, tiene para mí el carácter de un sujeto (y por eso Foucault coincidía con la caracterización de la economía de poder de los dispositivos disciplinarios en cuanto «estrategia sin estrategia»<sup>2</sup>: las disciplinas contendrían «una estrategia global, coherente, racional», con respecto a la cual, empero, «no se puede decir ya quien la concibió», 1977, p. 137). Así, en la escuela «en» la que estoy, me encuentro al mismo tiempo en una especie de relación interpersonal. Percibiendo que aquí «se» (el sujeto colectivo «escuela») espera algo de mí y que «esos» persiguen ciertos objetivos relacionados con mi persona, busco, al mismo tiempo, comprender «sus» premisas o razones, para guiar mis *propias* intenciones con referencia a todo ello desde la perspectiva de mis intereses en disponer de mi mundo de vida. No reacciono, pues, directamente a los eventos escolares, sino que refiero mis propios planes y objetivos a los planes y objetivos detrás de esos eventos y, a través del modo en que lo hago, los *reflejo*.

Anteriormente expusimos detalladamente la disciplina escolar en cuanto portador de estrategias económicas de poder. En el presente contexto, podemos caracterizarla, a grandes rasgos, como una especie de *disposición concéntrica* en cuyo centro se encuentra el «alumno» individual:

Escolarización obligatoria legal (o fáctica) → medidas disciplinarias  
 → vigilancia y supervisión permanente → disciplina temporal →  
 presencia física y mental obligatorias → homogeneización/ aislamiento  
 → efectucción de la «instrucción» → (procesos de aprendi-

---

<sup>2</sup> N. de T.: *estrategia sin estrategia*. Holzkamp cita la traducción alemana de la entrevista a Foucault (1978 a) titulada *Le jeu de Michel Foucault*. La edición alemana de dicho texto (Foucault, 1978 b) introduce una serie de títulos que subdividen la entrevista, uno de los cuales es, precisamente, «estrategia sin estrategia» (en alemán, *Strategie ohne Strategie*). Estos títulos (autorizados por Foucault) no figuran en el mencionado original francés, ni tampoco en la traducción al castellano (titulada *El juego de Michel Foucault*; 1977).

zaje en el «alumno») → evaluación del «alumno» individual guiada por la comparación.

En esto también se implica, como una consecuencia amenazante, la posible evaluación negativa del alumno, con medidas discriminatorias especiales y crecientes (según el reglamento berlinés: repetición, clases de refuerzo, clases monitorizadas, escuela especial).

Examinemos, pues, esta estructura significativa concéntrica, dirigida hacia el «alumno» individual (con toda la gama de estrategias especiales imbricadas en sus disposiciones), en cuanto estructura de premisas a partir de las cuales el «alumno» fundamenta sus acciones y actúa. Salta a la vista que la escuela, a través de la coordinación de sus planes u objetivos en diferentes niveles y con diferentes medios, busca *asediarme* para que no me quede otra opción que la de exponerme a la «instrucción» de un modo tal que permita la evaluación individual de mis rendimientos, incluidas la evaluación negativa y, potencialmente, la exclusión de mi persona a partir de la comparación con otros. Esto no significa, naturalmente, que yo (alumna o alumno) sea necesariamente capaz de conjugar de esta manera, en un concepto, la *experiencia escolar fundamental del ser-asediado*; ni siquiera significa que siempre deba tenerla presente como un todo interconectado. Pero veamos lo que se desprende de la economía disciplinaria escolar de poder, considerada en cuanto estructura de premisas para las acciones de las alumnas y alumnos. Siempre que las intenciones de mi actuar entren en conflicto con las intenciones de la escuela, me enfrentaré a un conjunto de medidas, las cuales me indican, en los hechos, que su pretensión es asediarme. En otras palabras, se pretende eliminar sistemáticamente cualquier alternativa que no sirva para conducir o corregir mi acción en función de una evaluación comparativa individual. Visto así, bajo el aspecto de la disciplina escolar, el orden constituido por la escuela presenta una configuración reducida de las premisas que, desde un punto de vista formal, es análoga a la configuración típica de las tecnologías de aprendizaje aplicadas en la psicología S-R [*stimulus-response*], en donde se reducían las premisas, sobre una base experimental, con el fin de manipular y conducir mis razones para la acción hacia la dirección deseada<sup>3</sup>.

Desde la perspectiva de la escuela, el dispositivo del asedio a las alumnas y alumnos operacionaliza, por así decirlo, el principio de la planificación directa del *output* escolar centrándose en el alumno. Pero en esta operacionalización no se elimina realmente el sujeto del aprendizaje, solo se lo invisibiliza. Pues desde «mi» punto de vista en cuanto alumna o alumno, el asedio se experimenta como un acto intencional de la «escuela», un acto intencional que implica visiones y pretensiones que reflejo y se convierten en premisas a partir de las cuales fundamento mis acciones y actúo. Y el hecho de que la escuela considere que, a través del asedio,

<sup>3</sup> A este respecto, cf. el apartado dedicado a «las teorías S-R en cuanto tecnología de aprendizaje» en el cap. 2.1 del libro *Aprender* (Holzkamp, 1993/2022).

puede conducirme directamente hacia el objetivo escolar de la evaluación aislada de los rendimientos, significa que me niega o ignora en cuanto *sujeto reflexivo* capaz de «posicionarse» y «comportarse» en relación con los planes e intenciones de la escuela y capaz de fundamentar, en tal contexto, sus propios planes e intenciones. Ateniéndome a la lógica de las fundamentaciones o razones, esto representa una consecuencia que, para mí, se desprende forzosamente de la situación de premisas del asedio. La escuela misma tiene, por cierto, intenciones, pero solo me percibe y acepta oficialmente (como alumna o alumno) en cuanto material en el cual han de verse directamente esas intenciones. Niega la relación intersubjetiva y reflexiva, de hecho existente, entre escuela y alumnos. Y es más, partiendo de la base de su cometido social (la planificación del *output* en función de las diferentes trayectorias profesionales), la escuela cataloga mi posicionamiento consciente en relación con sus planes, así como los actos que fundamento sobre esa base, como el *factor de confusión más importante*. Por una parte, se niegan mi posicionamiento consciente en relación con los planes de la escuela y mis acciones así fundamentadas y, por otra parte, se pretende neutralizarlos y suprimirlos mediante mecanismos escolares de asedio adecuadamente variados y diferenciados. No solo en las medidas escolares disciplinarias en sentido estricto, sino en todo el orden disciplinario escolar se expresa la ambivalencia fundamental de la economía del poder: hay que tratar de controlar permanentemente las respuestas reflexivas que los alumnos le dan a la institución escolar que pretende planificar sus respuestas, aun cuando —o más precisamente porque— se niega la capacidad de los alumnos de generar ese tipo de respuestas. Ahora bien, cada vez que se tome una nueva medida de control más diferenciada, los alumnos, como es natural, se posicionarán y comportarán en relación con la misma, incluyéndola en sus estrategias. Y así surge el dilema de que, debido a la ficción de poder planificar los sujetos «sin ellos», uno produce y reproduce precisamente aquellas relaciones escolares confusas, intrincadas y caóticas que pretendía superar.

Aquí nos encontramos ante una nueva faceta de la igualdad estructural entre la escuela y el experimento psicológico tradicional que ya analizamos reiteradamente. Por una parte, en el experimento, la conducta del sujeto de experimentación se considera como una variable dependiente, esto es, como un efecto directo de las variables independientes introducidas. Pero, por otra parte, de manera extraoficial, los investigadores reconocen que el sujeto de experimentación es capaz de posicionarse y comportarse conscientemente en relación con las disposiciones establecidas por el diseño experimental, y eso se muestra precisamente en el hecho de que traten de controlar permanentemente cualquier intención y cualquier plan que se desvíen de los suyos. El proceso de regresión y el caos experimental con ello originados conducen necesariamente hacia los resultados contradictorios y no reproducibles que encontramos en los hechos. Este dilema llegó a transformarse incluso en el objeto de una propia línea investigativa, la «psicología social del experimento», en la cual se pretendían enfrentar las

conductas insubordinadas del sujeto de experimentación a través de medidas especiales de control. Se pretendía, por así decirlo, asediar de una manera cada vez más perfecta la conducta del sujeto de experimentación, pero en lugar de encontrar un remedio, lo único que se logró fue inmunizar la enfermedad en contra de esas medidas de control. Finalmente, el proyecto se abandonó casi por completo (v. Markard, 1984, cap. 5).

La escuela intenta asediar a las alumnas y alumnos, al mismo tiempo que los niega en cuanto sujetos reflexivos. Para mí (como alumna o alumno), esta situación de premisas implica una consecuencia general: *oficialmente*, el sujeto colectivo «escuela» *no se interesa en mí como aliado en la resolución de las exigencias y contradicciones escolares*. Así, las estrategias escolares del asedio conducen, con sus consecuencias potencialmente peligrosas, hacia una *división de la vida escolar en dos «partes» o «lados»*, la cual vuelve a reproducirse una y otra vez. De un lado, la parte de la administración escolar o del docente intenta permanentemente conducir y realinear a la alumna o alumno en función de su evaluación. De otro lado, la parte de las alumnas y alumnos debe tratar de enfrentar táctica y estratégicamente esos intentos escolares administrativos, para así sobrevivir bajo las condiciones escolares, evitar una evaluación negativa y la exclusión. Pero la parte escolar administrativa fija los mecanismos del asedio «sin mí», es decir, esos procedimientos no constituyen el objeto de posibles negociaciones entre las partes. Así pues, si quiero escapar a esta situación, solo me queda la posibilidad de manipular las premisas impuestas por la escuela, de tal manera que las medidas del asedio surtan el menor efecto posible y me quede cierta libertad de movimiento. Sobre todo, debo proceder de tal manera que las amenazantes consecuencias del acto final, la evaluación del rendimiento, no afecten gravemente a mi existencia. Pero, en cuanto opción, estas contra-manipulaciones solo son efectivas si permanecen ocultas, como tales, a la parte contraria. Por parte del alumnado, estrategias como éstas solo pueden fundamentarse como *estrategias ocultas*. Ahora bien, vimos que también la escuela, planificando sus procedimientos para el asedio sin la participación del alumnado, aplica de manera igualmente oculta sus estrategias económicas de poder sobre las alumnas y alumnos, los que simplemente pagan todo esto con la misma moneda. Puesto que aquí cada parte intenta descubrir la estrategia de la contraparte y manipularla de manera encubierta, podemos calificar la relación global entre las partes que conforman la vida escolar como una *relación oculta*. En el campo del interaccionismo simbólico se desarrollaron diferenciadas descripciones de la relación entre las medidas de los docentes y las tácticas de los alumnos<sup>4</sup>. Partiendo de este mismo tipo de posiciones, Zinnecker (1978) enfocó la escuela desde la perspectiva del alumnado y habló de los «bastidores» escolares, designando sus informes al respecto como «noticias de la vida oculta de los alumnos».

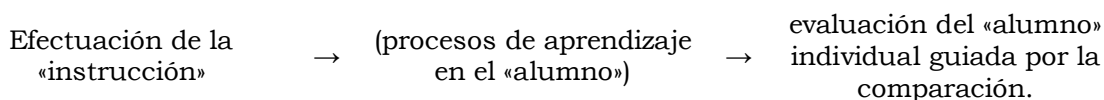
---

<sup>4</sup> Para una síntesis de estas contribuciones, v. p. ej. Brumlik y Holtappels, 1987.

Esta relación contradictoria entre escuela y alumnos puede matizarse críticamente si enfocamos el tema general de la escuela (y de la presente obra), el «aprendizaje», y lo situamos en el centro de nuestro análisis de las fundamentaciones o razones. El aprendizaje constituye un medio básicamente indispensable a la hora de afrontar mi existencia. Adquiere importancia cada vez que soy incapaz de resolver determinadas problemáticas de acción (en el sentido de los conceptos básicos de nuestra teoría del aprendizaje, expuestos en el capítulo 3.1), viéndome obligado, con este fin, a introducir un bucle de aprendizaje. Es decir, adquiere importancia cada vez que debo asumir una problemática de acción como problemática de aprendizaje. Visto así, aprender se corresponde con mi interés inmediato en disponer de mi mundo de vida. Quiero y debo ampliar mi acceso a determinados aspectos relevantes de mi mundo de vida a través del aprendizaje, pues solo así puedo manejar mi existencia. Como niño o joven, esta es la única manera en que puedo reducir, paso a paso, mi dependencia de los adultos, con todas las limitaciones que implica para mis posibilidades vitales. En este contexto, mis acciones de aprendizaje se fundamentan de manera expansiva (en el sentido que nosotros le damos al término), es decir, se motivan a partir de la conexión entre mi acceso al mundo mediante el aprendizaje, el aumento de mi capacidad de disponer del mismo y el mejoramiento de mi calidad de vida. Desde esta visión, la escuela aparece como una propuesta de la comunidad. Asumiéndola, puedo encontrar una ayuda sistemática para superar mis problemáticas de aprendizaje a través de un acceso más amplio y profundo al mundo, en un lugar en el que se ponen conocimientos a mi disposición y se me explican conexiones que, hasta ahora, estaban más allá de mi horizonte. Ahora bien, cuando realmente estoy (como alumna o alumno) «en» la escuela, el «aprendizaje» me enfrenta a una relación significativa totalmente distinta. Por una parte, aquí hay realmente cosas que para mí son importantes y que puedo aprender de muchas formas —llevándose a la realidad el cometido pedagógico de la escuela—, para lo cual puedo recibir distintos tipos de ayuda. Pero, por otra parte, todo esto se deforma y descompone a través de una comprensión contraria «disciplinario-escolar» del aprendizaje, una comprensión que, para mí, se presenta bajo la forma de estrategias y planes que la escuela persigue con relación a mi persona. A partir de mi experiencia con el asedio al cual soy sometido, resulta obvio que la escuela considera que «aprender» no es algo que se corresponda con mis intereses de vida, algo para lo cual simplemente necesito apoyo. Por el contrario, ya que se bloquean sistemáticamente determinadas alternativas para mi acción, resulta evidente que se considera que el «aprendizaje» es algo a lo cual debo ser *forzado*. Por lo visto, se parte del supuesto de que, si no se aplicaran las mencionadas «medidas» escolares concéntricas (escolarización obligatoria, medidas disciplinarias, vigilancia, presencia física y mental obligatorias, evaluación positiva o negativa, etc.), yo no me sometería voluntariamente a la «instrucción», en cuanto condición escolar del aprendizaje. Pero esto significa que, en su calidad de disposición disciplinaria, la

escuela no reconoce que yo pueda tener un *interés propio y auténtico en aprender* para ampliar mi acceso al mundo y mis posibilidades de vida. Es más, los mecanismos de asedio dejan entrever incluso que, de manera encubierta, la escuela *impide estratégicamente* que aporte mis propias problemáticas de aprendizaje y las traduzca en un aprendizaje fundamentado de manera expansiva. Esto forma parte del proceso en el cual soy invisibilizado en cuanto sujeto del aprendizaje.

Para explicar en detalle estas cuestiones, retomaremos ahora nuestro esquema del orden concéntrico de las estrategias disciplinario-escolares y examinaremos, en primer lugar, la posición que allí recibía la instancia «(procesos de aprendizaje en el ‘alumno’)», la cual se ubicaba entre la «efectuación de la ‘instrucción’ y la «evaluación del ‘alumno’ individual guiada por la comparación».



¿Qué nos indica esta posición? Por una parte, se omite la posibilidad de que el alumno separe los objetos de aprendizaje según el criterio de la dimensión estructural de la problemática subjetiva de aprendizaje que para él surja en el caso concreto. Esta posibilidad ha de sustituirse por el «contenido instructivo», el cual, a su vez, se guía por los objetivos de aprendizaje administrativamente establecidos en el currículo, de manera que los objetivos del aprendizaje no son primeramente los del «alumno», sino los del docente. Por otra parte y disciplinariamente, se omite la posibilidad de que el «alumno» aprecie sus avances en el aprendizaje según el grado de su penetración en el objeto de aprendizaje como forma de superar su problemática de aprendizaje concreta. Esta posibilidad es reemplazada por la evaluación del rendimiento como criterio de calidad externo, así como por la amenaza (latente) de la exclusión. De esta manera (a través de la manipulación de las premisas) se hace más fácil que el «alumno», en lugar de fundar sus esfuerzos de aprendizaje en el desarrollo de su explicación del mundo y guiarse por su interés en disponer del mismo, guíe esos esfuerzos por la evaluación externa de sus rendimientos. Así, por razones administrativas, se obstruye la perspectiva del aprendizaje expansivo que pudiera fundarse de una manera motivada. Al mismo tiempo, el «alumno» debe someterse al sistema evaluativo de la disciplina escolar y presentar resultados de aprendizaje, si es que quiere evitar la inminente pérdida de sus posibilidades vitales y de control. Por esta vía ha de *forzarse* el aprendizaje, con lo cual se les sugiere a las alumnas y alumnos, como *forma normal* del aprendizaje escolar, el *aprendizaje fundamentado de manera defensiva*. Esta tendencia puede considerarse como una forma de expresión, enfocada hacia los alumnos, de la ideología y estrategia disciplinaria global de la planificación del *output* escolar e, implícito en éstas, del cortocircuito enseñanza-aprendizaje. Si se permitieran o, más aún, se impulsa-



ran las actividades expansivas del aprendizaje, el desarrollo de la instrucción escolar se iniciaría y estructuraría esencialmente a partir de las problemáticas de aprendizaje presentadas *por las alumnas y alumnos* y, por ende, sería casi imposible subordinarlo a los currículos administrativamente prescritos. En cambio, según el cálculo estratégico escolar, una evaluación externa del rendimiento de los «alumnos» permite controlar plenamente las actividades defensivas del aprendizaje. «Designado» por la administración en calidad de sujeto del aprendizaje de los alumnos, el docente tendría a su disposición los medios estratégicos y tácticos para imponerse, siempre de nuevo, en contra de la voluntad propia de las alumnas y alumnos como verdaderos sujetos (invisibilizados) del aprendizaje. Al mismo tiempo, esto sitúa al docente ante formas de manifestación siempre nuevas de la contradicción entre sus propias intenciones pedagógicas y las actividades disciplinarias y regulativas que se le exigen en su calidad de funcionario escolar, una contradicción que debe «resolver» de alguna manera en su persona.

Gran parte de los conceptos propios de las investigaciones psicopedagógicas en torno a la motivación escolar de aprendizaje o de logro reproduce la equiparación disciplinaria escolar del aprendizaje con el aprendizaje defensivo mostrada hace un momento. Así surge el dilema teórico de que, al asumir la tendencia «disciplinaria» normalizadora que transforma el aprendizaje en aprendizaje defensivo, se niega la posibilidad de un aprendizaje motivado y, sin embargo, es necesario ofrecer un concepto de motivación «útil» a la escuela. Esto presupone, en primer lugar, la reproducción (no meditada) de la equiparación psicológica tradicional de la «motivación» con «coacción interna», demostrada por Osterkamp (1976, pp. 342 ss.; cf. Holzkamp, 1983, pp. 412 ss.). Según esta visión, motivar a otras personas equivaldría a inducirlas a hacer de manera voluntaria lo que deben hacer. De este modo, circunscrita al cortocircuito enseñanza-aprendizaje, la investigación psicopedagógica de la motivación considera al docente, sin más, como el motivador del aprendizaje de sus alumnos. A él se le atribuye la competencia profesional para motivar a las alumnas y alumnos a aprender, aunque a *ellos mismos* no se les permita fundamentar sus aprendizajes de manera expansiva, es decir, de manera verdaderamente motivada. En su función de sujeto de los procesos escolares de aprendizaje se le exige al docente que motive a las alumnas y alumnos a aprender. Por su parte, la investigación de la motivación de aprendizaje considera que su propia función consiste esencialmente en apoyar al docente aportando las indicaciones psicológicas pertinentes. Las contradicciones que esto implica constituyen una faceta más de la «imposibilidad» de la profesión docente, frecuentemente tematizada. De por sí, la psicología tradicional de la motivación no reflexiona sobre éstas contradicciones, sino que las traduce —de manera más o menos directa— en determinaciones teóricas contradictorias.

Precisamente allí donde la investigación se esfuerza en tratar cuidadosamente estos problemas, esta base contradictoria acarrea inevitables complicaciones teóricas, un número creciente de diferenciaciones y ambivalencias conceptuales irreducibles. En este

sentido, es representativa la obra de Heckhausen y Rheinberg (1980). Aquí no expondremos en detalle esta cuestión, sino que la ilustraremos a través de una especie de ejemplo extremo, el del concepto psicopedagógico de la *motivación intrínseca* (cuya problemática tratamos pormenorizadamente en el capítulo 2.2<sup>5</sup>). Por una parte, con este concepto, la psicología de la motivación le hace una gran cantidad de concesiones a la autoactividad del sujeto de aprendizaje. Según se dice, no sería necesario inducir o forzar todo el tiempo y de manera externa (esto es, mediante motivadores extrínsecos) al alumno para que aprenda; dado el caso, el alumno aprendería más bien de manera autónoma por el gusto de aprender, motivado por la «cosa» que ha de aprenderse. Por otra parte, el intento de llevar a la práctica las determinaciones de la motivación intrínseca (del tipo que sean) adaptándolas a la disciplina escolar conduce hacia una situación contradictoria irresoluble. La primera dificultad se desprende del hecho mismo de que, en este contexto, se trata de poner en manos del docente los medios que, combinados con una acción pedagógica psicológicamente guiada, le permitan *provocar* el aprendizaje intrínsecamente motivado, como una «condición motivacional» particular (v. Heckhausen y Rheinberg, 1980, pp. 11 ss.). Aunque de manera mediada, aquí el docente aparece como el sujeto que origina la condición motivacional supuestamente proveniente del «alumno» mismo, lo que obviamente constituye una nueva variante de la paradoja «¡sé espontáneo!», anteriormente identificada en el concepto del aprendizaje por descubrimiento<sup>6</sup>. Pero esta dificultad se incrementa debido a que, en el marco de la ciencia que trata oficialmente de la escuela, resulta teóricamente «impensable» un aprendizaje efectivamente motivado, esto es, un aprendizaje que se fundamente a partir de la relación entre la aproximación al objeto y el aumento de la capacidad del *sujeto de aprendizaje* para disponer de sus condiciones vitales. No puede desarrollarse, por ejemplo, un concepto de las condiciones indispensables para un aprendizaje voluntario, esto es, la separación de los objetos de aprendizaje que realizo como sujeto del aprendizaje conforme a lo que para *mí mismo* se volvió problemático a partir de mis intereses en disponer de mi mundo de vida. Lo único que queda es, por ende, definir el aprendizaje voluntario sin condiciones previas, es decir, como un aprendizaje motivado *intrínsecamente, solo a partir de sí mismo*. Se podría decir, por lo tanto, que la estrategia escolar fuerza la mencionada estructura tautológica del concepto de motivación intrínseca (uno aprende porque aprende o, más exactamente, uno aprende aunque no tenga razones para hacerlo<sup>7</sup>). En este contexto institucional también habría que volver a discutir sobre la posible funcionalidad de la «motivación intrínseca» en cuanto concepto encubridor que me ofrece el «gusto» abstracto de «aprender» a manera de restitución de la posibilidad que me han quitado, esto es, la posibilidad de un aprendizaje expansivo guiado por mis intereses de vida.

---

<sup>5</sup> Cf. Holzkamp, 1993/2022, pp. 75 ss.

<sup>6</sup> Cf. Holzkamp, 1993/2022, cap. 4.2, p. 420 s.

<sup>7</sup> Cf. Holzkamp, 1993/2022, cap. 2.2, p. 75 s.

Dijimos que se suspende el control que el sujeto tiene sobre el objeto de aprendizaje y se lo busca compensar a través de una evaluación externa. Pero el hecho de que queramos mostrar que, en el contexto disciplinario escolar, el «aprendizaje» debe identificarse con el «aprendizaje defensivo» no significa, naturalmente, que de golpe y definitivamente se haya impuesto entre las alumnas y alumnos el aprendizaje fundamentado de manera defensiva. Para empezar, debemos tener en cuenta que la economía disciplinaria de poder no es un poder impuesto desde fuera: como vimos, solo se impone tendencialmente y a largo plazo en la interacción de estrategias variadas dentro de las disciplinas y «a través» de los individuos. A la luz de la disciplina escolar se contraponen dos partes —de un lado, la escuela oficial, del otro lado, las alumnas y alumnos en cuanto sujetos invisibilizados del aprendizaje— cada una de las cuales busca sacar ventajas de la otra por medio de estrategias y contra-estrategias ocultas. Así pues, nuestra suposición de que la escuela equipara oficialmente el aprendizaje con el aprendizaje defensivo solo se vuelve práctica de manera aproximativa, como una tendencia normalizadora a largo plazo que debe superar resistencias y contradicciones variadas. Vimos, en segundo lugar, que las disposiciones disciplinarias de la escuela representan tan solo estructuras escolares básicas establecidas desde afuera, resultantes del fin escolar oficial de la asignación «justa» de oportunidades de vida desiguales. Frente a ello, la relativa autonomía de la escuela siempre posibilita intenciones pedagógicas contrapuestas a tales disposiciones disciplinarias, esto es, las intenciones de apoyar a las alumnas y alumnos en sus desarrollos personales y, por ende, también en sus esfuerzos de aprendizaje expansivos. No obstante, en la medida en que el postulado de la planificación administrativa de los procesos de aprendizaje y el resultante cortocircuito enseñanza-aprendizaje surtan efecto en la escuela, estas intenciones pedagógicas deberán ceder, una y otra vez, a la presión normalizadora que transforma el aprendizaje en un aprendizaje defensivo. Siempre de nuevo, serán reducidas y corroídas por la posición de poder de la disciplina escolar, en último término, superior.

Intentemos pues acceder, desde el punto de vista de las alumnas y alumnos, a las implicaciones estratégicas aquí vislumbradas. Para ello debemos tomar en cuenta que, en cuanto actividad efectiva, el aprendizaje defensivo desarrollado por las alumnas y alumnos constituye un modo de actuar en sí inestable que tiende a estabilizarse en dos direcciones: por una parte, hacia un *aprendizaje expansivo* y, por otra parte, hacia la *reducción del aprendizaje defensivo y su transformación en una resolución directa de los problemas* (sin bucles de aprendizaje).

El hecho de que uno —alumna o alumno— entre en el edificio escolar, no significa que con ello desaparezca la necesidad subjetiva de separar y asumir determinadas problemáticas de aprendizaje atendiendo al propio interés en disponer de las propias condiciones de vida, ampliar las propias posibilidades vitales y superar dependencias. Esto es suficiente para com-

prender la posible tendencia de las alumnas y alumnos a transformar el aprendizaje defensivo en un *aprendizaje expansivo*. En el contexto de la instrucción que, normalmente, me invita a aprender de manera defensiva surgirán, una y otra vez, problemáticas de aprendizaje que le atañen a mi interés en disponer de mi mundo de vida y que, por ende, me motivan a superarlas con un aprendizaje expansivo. Y según la situación, puede ser que encuentre, de manera más o menos expresa, un ayudante comprometido y útil en el docente, pues éste siempre debe «vivir», de algún modo, la contradicción entre sus intenciones pedagógicas y su función oficial en la escuela. En estas ocasiones, la relación entre docente y alumno tiende a infringir el orden de la economía escolar de poder y a transformarse en una relación cooperativa mediada por los contenidos (volveré sobre ello). Ahora bien, a este tipo de tendencias que no se ajustan a la planificación disciplinaria escolar se les contraponen, en el nivel de generalización más alto, la totalidad evaluativa antes expuesta<sup>8</sup>. Pero, en este contexto, la totalidad evaluativa recibe una nueva función, inmanentemente estratégica, adicional a la citada función administrativa escolar de la asignación de habilitaciones: contrarrestar las tendencias que se orienten expresamente hacia un aprendizaje expansivo y, al mismo tiempo, evitar una cooperación demasiado amplia o —visto desde la disciplina escolar— el colaboracionismo entre docentes y alumnos. Esto no solo se desprende del hecho evidente de que, a través de su poder evaluativo, el docente someta a los alumnos a una dependencia que no se fundamenta en sus competencias con respecto al contenido del objeto de estudio y, con ello, lo quiera o no, erosione y disuelva la relación cooperativa. De una manera mucho más oculta e íntima, se muestra asimismo en el hecho de que, para el alumno, debido al permanente control y evaluación externos de sus «rendimientos», *se cuestiona* permanentemente su *propio interés expansivo en el aprendizaje* y, con ello, se erosiona la base para una cooperación con el docente mediada por los contenidos. En otro lugar (v. Holzkamp, 1991 a, pp. 463 s.) expuse la estructura de las premisas y la lógica de la fundamentación que conduce a esta situación de la siguiente manera:

«Si tengo razones para llevar a cabo, en interés propio, determinadas acciones —incluidas por lo tanto también las acciones de aprendizaje— no es necesario que la realización de tales acciones sea controlada externamente, ni tampoco que en caso de no ser realizadas esto vaya unido a cualquier tipo de castigo. Desde el punto de vista de la lógica de las fundamentaciones o razones, este nexo es claro. Siguiendo estrictamente esta lógica, la argumentación inversa es la siguiente: si todo lo que hago en la escuela, pero especialmente lo que aprendo o aprendí, fue prescrito, fue impartido como tarea, se exigió, si con tal fin fui preguntado, calificado, etc. (poco importa la manera ‘sensible’ y ‘adecuada’ a mi edad en que se haya realizado todo esto), es evidente que se parte del supuesto de que, para mí, lo que aprendo o aprendí no es compren-

---

<sup>8</sup> Cf. Holzkamp, 1993/2022, cap. 4.1, pp. 379 s.

siblemente útil y de que, por lo tanto, tampoco puedo tener razones para asumirlo 'por iniciativa propia', voluntariamente. El permanente control del cumplimiento de las exigencias que se me plantean, pone en cuestión la utilidad de las mismas. Esta es una contradicción que no solo se presenta en los casos en que se sancionan mis malos rendimientos, sino también y especialmente allí donde se recompensa mi buen rendimiento (por medio de elogios, calificaciones, etc.). Pues en este último caso, surge la pregunta: si para mí lo aprendido es algo útil y digno de saberse ¿por qué es necesario que sea recompensado adicionalmente? Consecuencia lógico-fundamental: ya que es necesario que sea sobornado de este modo, la utilidad que esto tiene para mí no puede ser muy grande».

En cierto modo, podemos ilustrar esta configuración de las fundamentaciones retomando los conceptos e investigaciones relacionadas con la *overjustification hypothesis* de McGraw (1978) que expuse en el capítulo 2.2<sup>9</sup> y en especial el citado experimento de Lepper, Greene y Nisbet (1973). Recordemos los resultados de este último: los niños que habían mostrado gran placer al dibujar con determinados lápices de color retomaron esta actividad con *menor* frecuencia y la desarrollaron durante un *menor* tiempo de duración si entre tanto habían sido premiados por la misma (es decir, contrariamente a la teoría behaviorista usual del refuerzo). En el presente contexto argumentativo podríamos interpretar estos datos en el sentido de que, debido a la recompensa, los niños habían empezado a dudar si efectivamente les gustaba tanto dibujar (v. Holzkamp, 1991 a, p. 464).

Por cierto que tempranamente, en el célebre ensayo «Situaciones psicológicas de la recompensa y del castigo», de Kurt Lewin (1931) encontramos advertencias al respecto: cuando se recurre «a la amenaza de castigo o la promesa de premio para afianzar el mandato o la prohibición», para el niño, esto es más bien una expresión del «hecho de que el mandato o prohibición no están realmente justificados» (p. 180). Sin embargo, este tipo de miradas desde la perspectiva de los niños y alumnos constituyen, lamentablemente, un fenómeno marginal en la obra de Lewin, la que en cierto sentido puede considerarse como un análisis clásico, enfocado desde el punto de vista de los adultos o docentes y desarrollado en función de una estrategia de asedio.

A este tipo de esquemas de fundamentación planteados desde el punto de vista del alumnado responde, pues, el componente estratégico oculto del sistema escolar evaluativo: ya que las actividades de aprendizaje que las alumnas y alumnos fundamentan de manera expansiva conllevan consecuencias que dificultan la planificación del *output* escolar, es necesario «normalizarlas». En otras palabras, hay que transformarlas en la perspectiva de un aprendizaje defensivo, una perspectiva que, al mismo tiempo, establezca claramente qué lado le corresponde al «docente» y qué lado al «alumno». (Volveré más adelante sobre las disposiciones disciplinario-escolares y el efecto limitador que surten sobre el aprendizaje expansivo).

<sup>9</sup> Cf. Holzkamp, 1993/2022, cap. 2.2, p. 73 s.

Supongamos que las estrategias disciplinarias desmotivadoras tienen éxito y que, a las alumnas y alumnos, las características de las relaciones significativas que pueden devenir premisas de sus actos no les permiten superar las actividades defensivas ni orientarlas hacia un aprendizaje expansivo. En la medida en que se dé esta situación, el resultado para las alumnas y alumnos será una configuración de motivos a partir de la cual las problemáticas de aprendizaje impuestas se reducen, tendencialmente, a meras problemáticas de acción. Como vimos, en el aprendizaje defensivo se disuelve, de una manera característica, la conexión existente entre la explicación del mundo por medio del aprendizaje, el aumento de la propia capacidad para disponer de él y el mejoramiento de la propia calidad de vida. Si en este caso me veo forzado a aprender, eso se debe a que *única-mente de este modo* puedo evitar amenazas a mi capacidad de acción por parte de los portadores externos del poder. Y ya que no saco nada con aprender, trataré de reducir, en la medida en que lo permita la situación concreta de mis premisas, los esfuerzos de aprendizaje. Si es posible, trataré incluso de enfrentar directamente el problema, por medio de actividades que puedan llevarse a cabo sin aprendizaje (es decir, sin recurrir al bucle correspondiente). Examinemos lo que esto significa si lo situamos en el contexto de nuestro esquema de las estrategias escolares concéntricas, en el que la instancia «(procesos de aprendizaje en el ‘alumno’)» se ubicaba entre la «efectuación de la ‘instrucción’» y la «evaluación del ‘alumno’ individual guiada por la comparación». Si no existe conexión entre la explicación del mundo por medio del aprendizaje y el aumento de mi control sobre el mismo, para mí (alumna o alumno), este tipo de procesos defensivos de aprendizaje solo tienen fundamento en la medida en que sirvan para evitar las amenazas a mis posibilidades vitales y de control, vinculadas con una evaluación negativa. En cambio, tales esfuerzos de aprendizaje serían innecesarios en la medida en que pudiera alcanzar las evaluaciones adecuadas *sin aprender, simulando las actividades de aprendizaje o simplemente presentando los resultados que de mí se esperan*. De ello se desprende la *función central de la simulación* como forma (extrema) de las estrategias ocultas, desde el punto de vista de las alumnas y alumnos en cuanto sujetos invisibilizados (del aprendizaje).

En el aprendizaje defensivo típico de la escuela, actividad del día a día escolar, no puedo disponer del objeto de aprendizaje. En su lugar, el aprendizaje es forzado mediante su evaluación externa, mientras que yo (si existen posibilidades de hacerlo) tiendo a sustituirlo por una mera simulación de procesos y resultados de aprendizaje. En la medida en que no se reflexione conscientemente sobre estas imbricaciones, esta constelación contradictoria dará origen a aquel modo de aprendizaje que anteriormente<sup>10</sup> describí como una *resistencia al aprendizaje* fundada en la falta de claridad con respecto a los intereses que se persiguen en el proceso de

---

<sup>10</sup> Cf. Holzkamp, 1993/2022, cap. 3.1, p. 193; así como 1987, pp. 410 s.

aprendizaje y a las consecuencias que se desprenden de los mismos. En la mayoría de los casos esta falta de claridad conduce a que, para el individuo, no sean previsible las posibles desventajas de la opción de «no aprender», de manera que solo se negará a hacerlo en casos extremos o especiales pero, por lo demás, se limitará a reducir —de un modo no articulado y contradictorio— su aprendizaje.

Salta a la vista que no solo las estrategias «disciplinarias» desarrolladas por parte de la escuela se contradicen con su propio cometido pedagógico. También las contra-estrategias desarrolladas por parte del «alumnado» están sujetas a contradicciones análogas, ante todo a la contradicción entre los intereses en el aprendizaje y la orientación hacia las notas y títulos que han de alcanzarse. Profundamente fragmentadas y parcialmente inconscientes, tales contra-estrategias pueden resultar, llegado el caso, dañinas para quienes las persiguen. Este es un aspecto dinámico de las relaciones escolares ocultas del cual deberemos ocuparnos en distintos contextos.

Resumamos, pues, los últimos pasos de nuestro razonamiento. Las estrategias globales del asedio escolar tienden a normalizar el aprendizaje de las alumnas y alumnos asediados transformándolo en un aprendizaje defensivo. Como resultado de estas estrategias y fundándose en ellas, las alumnas y alumnos desarrollan contra-estrategias mediante las cuales intentan dejar atrás el aprendizaje defensivo: según cuál sea la situación especial de sus premisas, buscan aproximarse a un aprendizaje expansivo o simplemente fingir que aprenden. Esto induce, por parte de la disciplina escolar, la necesidad estratégica de contrarrestar estas tendencias a la evasión, hay que impedir que el aprendizaje expansivo perturbe la planificación de la instrucción y que la simulación de procesos y resultados de aprendizaje alcance una dimensión que ponga en duda la legitimidad y la «justeza» de la asignación escolar de las trayectorias. Ni el aprendizaje expansivo, ni la simulación de procesos y resultados de aprendizaje, han de volverse dominantes con respecto al aprendizaje defensivo, el cual se equipara con el aprendizaje en general. En nuestros siguientes análisis examinaremos más de cerca las variantes o, más exactamente, los mecanismos estratégicos de las tendencias escolares normalizadoras, bajo el aspecto de sus significados desde el punto de vista del sujeto y como premisas de su actuar.

## Referencias

- Brumlik, M., Holtappels, H. G. (1987). Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. En K. J. Tillmann (ed.), *Schultheorien* (pp. 89-103). Hamburgo: Bergmann & Helbig.
- Foucault, M. (1977). El juego de Michel Foucault. En M. Foucault, *Saber y verdad* (pp. 127-162). Trad. de J. Varela y F. Álvarez-Uría. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1985.
- Foucault, M. (1978 a). Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufey, J. Livi, G. Miller, J. Miller, J. -A. Miller, C. Millot, G. Wajeman). En M. Foucault, *Dits et Ecrits*, vol. III, texto n° 206 (p. 298 y ss.). París: Quarto-Gallimard.
- Foucault, M. (1978 b). Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlín: Merve.
- H.-Osterkamp, U. (1976). Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 2: Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse – Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse. Fráncfort del Meno: Campus.
- Heckhausen, H., Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaften*, 8, pp. 7-47.
- Holzcamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzcamp, K. (1987). Aprendizaje y resistencia al aprendizaje. En K. Holzcamp, *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica* (pp. 409-456). Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2015.
- Holzcamp, K. (1991 a). ¿La enseñanza como impedimento y dificultad del aprendizaje? En K. Holzcamp, *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica* (pp. 457-481). Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2015.
- Holzcamp, 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.
- Holzcamp, K. (1993 a). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort del Meno: Campus.
- Holzcamp, K. (1993 b). *Aprender: fundamentación sujeto-científica*. Ed. y trad. de S. Vollmer. Madrid: La Oveja Roja, 2022.
- Holzcamp, K. (2015). *Ciencia marxista del sujeto: una introducción a la Psicología Crítica*. Ed. y trad. de S. VOLLMER. Madrid: La Oveja Roja.
- Lepper, M. R., Greene, D., Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interests with extrinsic rewards: A test of the



- 'overjustification' hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, pp. 129-137.
- Lewin, K. (1931). *Dinámica de la personalidad*. Trad. de A. Álvarez Villar. Madrid: Morata, 1973.
- Markard, M. (1984). *Einstellung: Kritik eines sozialpsychologischen Grundkonzepts*. Fráncfort del Meno: Campus.
- McGraw, K. O. (1978). The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model. En M. R. Lepper y D. Greene (eds.), *The hidden costs of reward*. Hillsdale (NJ): Erlbaum
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. En G.-G. Reinert y J. Zinnecker (eds.), *Schüler im Schulbetrieb* (pp. 29-121). Reinbek: Rowohlt.
- 

Fecha de recepción: 11 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 10 de febrero de 2022

