

Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XV, núm. 1, 83-93

Ruth Paradise

Departamento de Investigaciones Educativas

Una gran parte de nuestra comprensión de cómo aprende el niño nos ha sido dada por los que trabajan en las varias ramas de la psicología, sea por el lado del conductismo, de las diversas teorías cognitivas, o bien de la teoría psicoanalítica. Tanto es así que hemos llegado a aceptar que cuando se busca una explicación del aprendizaje desde el punto de vista de la experiencia del individuo que aprende, el proceso debería definirse antes que nada como un proceso psicológico.¹ Y, sin duda, los enfoques psicológicos han aportado conocimientos importantes sobre el aprendizaje. Sin embargo, existe la posibilidad de estudiar y comprender el aprendizaje individual como un proceso psicosocial, o sea, un proceso que se determina tanto por su naturaleza social como por su naturaleza psicológica.²

Aunque esta perspectiva psicosocial reconoce que el elemento cognitivo del aprendizaje individual es, en un momento dado, lo esencial del proceso (Mead, 1972: 228), al mismo tiempo sostiene que lo cognitivo no puede explicar por sí mis-

¹ Esta afirmación se hace tomando en cuenta la preocupación continua que han mostrado varios psicólogos, sociólogos y antropólogos por incorporar factores sociales y culturales en sus estudios sobre el aprendizaje y la educación. Se sostiene aquí, sin embargo, que cuando se trata de describir o explicar el proceso en sí del aprendizaje como experiencia individual, se hace casi estrictamente desde una perspectiva psicológica (ver McDermott y Hood, 1982, para una discusión de “la hegemonía de la psicología educacional en el lenguaje de la educación”). Aunque se consideran los efectos de antecedentes socioculturales sobre los resultados del proceso, casi siempre la experiencia misma del individuo que aprende se estudia desde una perspectiva plenamente psicológica.

² Se trata de la psicología social de George Herbert Mead (1972) que se basa en la teoría sobre el desarrollo del *self*. Desde esta perspectiva, el comportamiento del individuo se explica en términos de la conducta organizada del grupo social del cual él es miembro. Empieza por enfocarse la actividad observable sin que eso implique ignorar la experiencia “interior” del individuo, o sea, la fase interior del proceso o actividad. Importa reconocer que esa experiencia interior se genera como parte del proceso social más general. Así, el comportamiento y la experiencia del individuo se estudian llegando “desde el exterior hacia el interior” en el intento por determinar cómo se relacionan con el proceso social más global.

mo ese aprendizaje de manera completa y adecuada. Así es, simplemente, porque el proceso de aprender siempre se da dentro de un contexto sociocultural particular que parcialmente lo determina, de acuerdo con su propia naturaleza.

Tomar la "base" sociocultural como punto de partida en la búsqueda de una explicación del proceso de aprendizaje, permite estudiar la motivación y la manera de involucrarse emocionalmente como fenómeno social y psicológico. Permite comprender el aprendizaje individual como experiencia psicológica, social y cultural.

En este trabajo se presentará una descripción y un análisis de un caso de aprendizaje individual utilizando este enfoque psicosocial. Se tratará de mostrar la importancia, si no la necesidad, de incluirlo cuando se considera el aprendizaje individual que se realiza tanto fuera como dentro de la escuela. El análisis y los comentarios al respecto representan algunos de los resultados de una investigación sobre el aprendizaje por medio de la interacción social, que se está realizando con familias mazahua en el mercado La Merced de la ciudad de México. En este caso se trata de un sistema de aprendizaje que tiene sus raíces culturales en tradiciones no occidentales.

Existe ya bastante información sobre algunas características de la educación indígena. En general, los niños aprenden por su participación y cuando observan a adultos y a niños más grandes; pocas veces reciben instrucción como tal (Pettitt, 1946; Driver y Driver, 1963; Romney y Romney, 1966; Cazden y John, 1971; Philips, 1972; Modiano, 1974; Maurer, 1977). Por medio de este aprendizaje "informal", a edades relativamente tempranas llegan a estar capacitados para realizar varias actividades, entre ellas las mismas que efectúan los adultos para conseguir el sustento básico. Se espera que el niño tome la iniciativa en el aprendizaje, y que la persona (o personas) de quien aprende tenga una participación pasiva. Cuando el niño practica su destreza, cuando manipula y experimenta con objetos que tienen que ver con lo que está aprendiendo, lo hace por su lado sin que alguien esté allí corrigiendo o evaluando (Philips, 1972). Lo más usual es que el niño organice y evalúe sus actividades de aprendizaje, muchas veces a través del juego. Así, de hecho, se espera que por sí solo asuma la responsabilidad de su aprendizaje; su motivación y su capacidad para hacerlo se presuponen de la misma manera en que se entiende que aprenderá a caminar y a hablar.

Estas características del aprendizaje individual se destacan en el juego y en las diversas actividades en las cuales se ocupa una niña mazahua de aproximadamente tres a cuatro años, mientras intenta colocar y manejar un puesto en el mercado, similar al de su mamá. Su motivación y el tipo de iniciativa y responsabilidad de que es capaz se manifiestan cuando busca afanosamente materiales y se inventa quehaceres que le pueden ayudar a lograr el conocimiento necesario. Una tarde se encuentra parada atrás de su mamá, que está sentada en el suelo con montoncitos de camotes y cebollas cambray frente a ella, listos para vender. La niña, parada atrás, puede observar los montoncitos por encima de los hombros de su mamá mientras organiza grupos de corcholatas sobre una caja de madera.

En otra ocasión la mamá está sentada sobre el suelo juntando cebollas cambray, formando manojos y atándolos con tiras de plástico. A su lado está sentada la niña, manipulando varias tiras, extendiéndolas entre las manos, tomando la extremidad de una en su boca y jalando la otra extremidad por encima de su cara hacia arriba

de la cabeza. De vez en cuando observa las manos de su mamá pero la mayor parte del tiempo se dedica a mirar lo que sucede alrededor. Cinco minutos después está parada atrás de una caja, a espaldas de su mamá, haciendo lo posible por atar unas cebollas en un manojo, sin éxito. Abandona sus intentos y se pone a vagar, alejándose un poco del puesto, mirando por aquí y por allá mientras sigue manipulando dos de las tiras con la boca, por arriba de la cabeza. Regresa al puesto y se detiene unos momentos para jugar con una canastita de plástico, manipulándola, llevándola a la boca.

De repente jala un pedazo de cartón de entre algunas cajas almacenadas atrás del puesto vecino. Cambian notablemente su postura, sus movimientos y la calidad de su atención. Ya no vaga caminando distraída, manipulando juguetes lentamente. Ahora lleva el pedazo de cartón para enseñarlo a su mamá. Ella parece asentir con una señal de la cabeza y algunas palabras. Con pasos cortos la niña lleva el cartón a un espacio no ocupado, unos cinco o seis metros al lado de una señora indígena, y allí lo coloca sobre el suelo. Corre de regreso al puesto de su mamá y con los ojos brillando agarra varios manojos de cebolla, acomodándolos en sus brazos y delante, y camina hacia su nuevo puesto rápidamente y con resolución; llega y los ordena encima del cartón. Una vez dispuestos se sienta en el suelo, como cualquier otra vendedora mazahua. Periódicamente agita un pedazo de papel sobre las cebollas, protegiéndolas contra las moscas y el polvo. Sus ojos están bien abiertos y por sus movimientos rápidos y precisos se puede apreciar qué tan alerta se encuentra. Ha dedicado a esta actividad mucha concentración e interés; ya no se le ve por todos lados con la lentitud y abstracción de antes. Con el rostro feliz y lleno de emoción —que al mismo tiempo refleja su intención seria— corre entre su nuevo puesto y el de su mamá varias veces para intercambiar palabras y acarrear una canastita con algunas monedas dentro y dos o tres manojos de cebollas más.

Minutos después vende a un señor un manojo de cebollas. Regocijada y sonriente corre hacia su mamá, con un billete de cien pesos en la mano. Sin decir nada comprende que debe ir a un baño público que está en la esquina, para que el señor cuidador se lo cambie. Corre de regreso y de nuevo se para enfrente de su mamá. Esta vez la señora parece darle una orden. Con la cabeza le señala que debe regresar a su puesto. Da vuelta la niña y corre a darle su cambio al señor, mientras es observada por la señora de al lado.

Los siguientes diez minutos permanece sentada en su puesto nuevo y de vez en cuando sigue agitando un papel, arriba de las cebollas, contra las moscas. Mantiene el mismo alto nivel de concentración, lo cual se puede apreciar por la tensión en el cuerpo y por la expresión de su cara, tan alegre como sería, las cejas ligeramente fruncidas.

Haber encontrado un pedazo de cartón y establecido su propio puesto representan un avance en el aprendizaje de esta niña. Antes había organizado corcholatas en grupos y había manipulado de diversas maneras objetos relacionados con el funcionamiento de un puesto, pero sin la comprensión y la destreza necesarias para poder participar más plenamente en el proceso; por ejemplo, no había logrado atar un manojo de cebollas. La mayor parte del tiempo lo ocupó sin dirigirse con claridad y distrayéndose. Cuando reparó en el cartón, vislumbró la posibilidad de poner un puesto nuevo y se entregó a la actividad, cambiaron notablemente su comporta-

miento físico y estado de ánimo. Su distracción y su actitud de estar soñando despierta son sustituidas por una concentración intensa y por un regocijo. Corre de un lugar a otro con claros propósitos y con toda su atención en lo que está haciendo. Se siente el entusiasmo; no hay ningún problema de distracción. Por el contrario, tiene un gran deseo de involucrarse completamente en el nuevo puesto.

Es evidente que la niña siente un deseo fuerte de aprender lo necesario para poder participar en la mercadería. Aun antes de descubrir el cartón casi todo lo que hace tiene que ver con algún aspecto de esa actividad: observa a su mamá, organiza sus corcholatas en grupos, intenta atar las cebollas, y luego se queda manipulando las ligas. En los distintos pasos de este aprendizaje se puede decir que en cada momento ella, como individuo autónomo, se responsabiliza para planear y organizar. Interviene el adulto —su mamá— sólo cuando la niña solicita su intervención; aun cuando la busca, no trata de hacerle preguntas, ni de recibir explicaciones. Simplemente se para frente a ella, su presencia misma pide la orden o la dirección concreta que tomará lo que debe hacer en el próximo paso. En ningún otro momento hay intervención que se pueda calificar como instrucción o ayuda. La motivación, la idea y su realización se generan por la niña.

Cabe preguntar sobre el origen de su fuerte deseo de aprender cómo poner y cómo cuidar un puesto de cebollas. Es seguro que nadie le ha hecho reflexiones sobre el gusto que se siente por organizar verduras en montoncitos, o de lo útil que resulta mover un papelito para alejar las moscas y sacudir el polvo, o bien de ir por cambio, o finalmente de la satisfacción de cumplir con un quehacer a pesar de que haya que quedarse sentada atrás de un puestito hora tras hora, a veces bajo un fuerte sol. Además, es dudoso que se le hayan expuesto los beneficios económicos que este conocimiento le puede proporcionar en el futuro.

Se ha reconocido la existencia de una cierta inquietud que atiende al reconocimiento y deseo de resolver un proceso no comprendido, cuando ese proceso es esencial en la vida cotidiana y aun a la propia existencia (Lee, 1961). Esta inquietud ayuda a explicar en parte el carácter de la motivación que siente la niña, la tensión y el estar alerta. Pero su motivación se caracteriza también por una estimulación fuerte, por el entusiasmo y el gozo que siente. Es como sentirse literalmente llena de vida. No parece que su placer en la actividad tenga que ver con el orgullo o la satisfacción de haber logrado un conocimiento en particular o por haber mostrado una capacidad, sino que se siente tan bien porque está participando en una actividad que tiene valor social. Su logro le ha permitido compartir con los demás una actividad de central importancia en sus vidas. El deseo de aprender está caracterizado no sólo por la inquietud, entonces, sino también por el gozo experimentado. Este tipo de experiencia se ha descrito como “el gusto del trabajo en cuanto sea participación” (Lee, 1961). Este gusto hace que las tareas o actividades relacionadas con el trabajo tengan “sentido no en sí mismas, sino en términos de la situación de la cual son partes”, “trabajo cuya motivación se encuentra en la situación en sí... y cuya satisfacción se encuentra en su vida social” (Lee, 1961: 28, 29).

Debe hacerse notar que este “gusto de participación” no se deriva simplemente del gozo que se siente por hacer algo en la compañía de otros, por compartir la experiencia de ese momento y no estar solo. En el caso de la niña y su puesto de

cebollas el placer que experimenta no se deriva de un aspecto social de la situación en sí, sino del valor social que tiene esa actividad en relación con un contexto sociocultural.³ Así, la niña siente el deseo de capacitarse y realizar una actividad que tiene valor social. La emoción que experimenta no es parte de una interacción o situación que la produce, sino que se trata de una experiencia más individual, y aun personal, una experiencia que se relaciona con la actividad y el contexto sociocultural más amplio del cual forma parte.

Para poder comprender y hacer explícitas las características psicosociales de este proceso no es suficiente una explicación de aprendizaje por imitación o modelos. En el caso concreto, aprender todo lo que se involucra en la organización y manejo de un puesto en el mercado implica una integración y organización de varias clases de experiencias, implica que el que aprende tiene que tomar la iniciativa, buscar y organizar actividades de aprendizaje, evaluarlas, y poco a poco ir construyendo un conocimiento práctico, hasta que la dominación del quehacer cubra todos sus aspectos. Para conocer mejor este proceso y la naturaleza del valor social necesario, hay que tomar en cuenta el contexto sociocultural como factor determinante. La motivación y la emoción que animan esta clase de aprendizaje se relacionan directamente con el valor social que el individuo percibe como si fuera parte intrínseca de la actividad o conocimiento que se está aprendiendo. La motivación que siente la niña, por ejemplo, no se explica como un simple deseo de copiar a su mamá, o a cualquier otra figura con quien está en contacto; tampoco se trata ni sólo ni principalmente de un impulso “natural”, sea por medio de una “respuesta” al estímulo previsto por el medio ambiente o, en cuanto al desarrollo físico-psicológico, por medio de un proceso cognitivo más elaborado que tome en cuenta el desarrollo de estructuras cognitivas. El tipo de motivación para experimentar y aprender que se describe aquí, empieza a explicarse adecuadamente sólo cuando se toma en cuenta la definición y el valor sociocultural de lo que se está aprendiendo. La niña se vitaliza y se entusiasma porque ha podido apreciar el significado que para los miembros de su grupo social tienen las actividades relacionadas con la mercadería. Lo ha podido apreciar gracias a su experiencia social, o sea, a su participación continua en la vida cotidiana de su grupo social como miembro, aunque sea relativamente nueva.

La relación entre el aprendizaje y el contexto sociocultural puede establecerse cuando se identifica y se caracteriza el conocimiento o contenido que se aprende (de actividades económicas en el ejemplo) en términos de una realidad sociocultural particular, resultado de un proceso histórico concreto. Por eso se espera que la naturaleza del aprendizaje, de la experiencia en sí, varíe de acuerdo con las características de la tradición histórico-social particular. Esto implica que, en cuanto experiencia individual, el aprendizaje de las actividades y relaciones sociales de la mercadería no será el mismo para una niña mazahua que para una niña no indígena. Aunque las dos puedan estar en el mismo mercado aprendiendo a manejar más o menos el mismo tipo de puesto de verduras, el aprendizaje de la niña indígena se

³ Por “contexto sociocultural” no se está refiriendo a un espacio físico-temporal en particular, sino a una realidad social y cultural constituida por tradiciones con significados específicos que se han desarrollado a través de un proceso histórico.

realiza en relación y de acuerdo con los significados socioculturales de una tradición de mercadería que es distinta.⁴ Se trata de una experiencia cultural diferente. Así es, a pesar de que el mercado contemporáneo mexicano sea una institución constituida históricamente, en la que hoy se han fundido características indígenas y modernas occidentales.

El tipo de aprendizaje autónomo descrito anteriormente depende también, en gran parte, de la medida en que el mundo social del niño sea el mismo que el del adulto. Tendría que existir una clara continuidad en términos de valores, metas, responsabilidades, grados de independencia, etc., para que el niño pudiera comprender de manera "directa" el valor social que tiene una actividad específica de trabajo. La existencia o no de esa continuidad es un aspecto importante del contexto sociocultural. El que mucha gente no distinga entre el mundo social del niño y el del adulto (ver Fortes, 1970; Pettitt, 1946) ayuda a explicar algunas de las ideas de sentido común que tiene acerca del aprendizaje de sus hijos. Muchas veces se dice explícitamente, por ejemplo, que no hace falta que alguien tome el papel de maestro para que sus hijos aprendan las actividades económicas básicas porque ellos las aprenden "por sí mismos" (ver, por ejemplo, Guiteras Holmes, 1965: 135-136; Greenfield y Lave, 1982: 56); afirman que lo único que se necesita como instrucción es presenciar la realización de estas actividades dentro de un contexto normal como parte de la vida de todos los días.

Se puede pensar, entonces, que un aspecto del contexto sociocultural que tiene importancia fundamental en la explicación de este tipo de aprendizaje "autónomo", es el valor social de la actividad o conocimiento que se aprende, un valor que se reconoce por todos los miembros del grupo. Frecuentemente en el caso de los primeros conocimientos que el niño indígena aprende a manejar acerca de las actividades económicas básicas, se trata de una destreza que importa no sólo en tanto le va a ayudar al individuo a satisfacer algunos requerimientos básicos para que ahora o más tarde pueda ganarse la vida, sino, además, porque lo define como miembro pleno de su grupo social. Dominar ese conocimiento muchas veces implica, como en el caso del uso del lenguaje materno, no sólo su pertenencia al grupo social en particular, sino a la humanidad en sí. Su importancia se refleja implícitamente en muchos aspectos de la vida diaria de tal manera que su valor llega a reconocerse de manera inconsciente como una realidad cultural, una realidad que de hecho es compartida por la mayor parte, si no es que por todos los miembros del

⁴ En el área cultural identificada como Mesoamérica, se ha reconocido que desde los periodos tempranos, el comercio y la mercadería han tenido una influencia dominante en la vida social. Incluso mucho antes de la aparición de los centros urbanos con sus mercados enormes y bien organizados, el comercio era de especial importancia, siendo un desarrollo «natural» debido a la gran variedad de zonas geográficas y ecológicas que caracteriza esta parte del mundo, cada una con sus recursos naturales y productos distintos. En tiempos prehispánicos, la actividad comercial se coordinaba estrechamente con actividades político-religiosas (De Lameiras, 1982). Hoy, la gente indígena mantiene la relación estrecha entre mercados y centros religiosos (De la Fuente y Malinowski, 1957: 67; Wolf, 1966: 83). Festivales religiosos se celebran en días de tianguis especiales. No resulta difícil establecer que la importancia del comercio en la vida económica, social y cultural de la gente indígena se ha mantenido; incluso puede caracterizarse como uno de los oficios tradicionales, similar al cultivo de las milpas, al tejido y a la alfarería.

grupo. Tomar en cuenta la realidad del valor social del conocimiento como parte del contexto sociocultural particular ayuda a explicar la fuerza y el carácter emocional de la motivación que se genera.

Otro aspecto importante de ese aprendizaje autónomo se refiere a la naturaleza de la participación en la actividad. El individuo tiene una relación directa, no mediada con la actividad. Aprender así no representa acción consecuentemente escogida por un resultado futuro que producirá; no se trata de un medio para llegar a un fin. En la descripción del caso de aprendizaje presentado aquí, se puede argumentar que la niña no analiza la importancia de lo que está haciendo. Es dudoso que en algún momento reflexione sobre lo que está aprendiendo y para qué le va a servir. Tampoco es probable que tome en cuenta conscientemente la actitud que demuestran su mamá y otras señoras hacia la actividad que realizan, de manera que ella llegue a decidir que vale la pena involucrarse también. Al contrario, se imbuje de la actividad misma; parece percibir el valor “intrínseco” de ésta de manera directa y, sin pensarlo mucho, reacciona emocionalmente, deseando aprender a realizarla y sintiendo el estímulo que acompaña a su realización.

Este aspecto del aprendizaje autónomo implica que la motivación que se produce sea diferente de la que existe a partir de la decisión de aprender algo, por haber dado cuenta de la importancia y utilidad del contenido a través de un proceso de concientización (como es el caso de gran parte de la educación institucionalizada). En este segundo caso la motivación para aprender no se deriva directamente del interés en el contenido mismo, sino del reconocimiento de la utilidad o necesidad del conocimiento, que lleva a la decisión consciente de aprender algo, y la motivación que se produce surge a partir de esa decisión. Cuando es así, el aprendizaje llega a representar un medio para llegar a un fin; la simple atracción fuerte y directa hacia la actividad se modifica y se hace más compleja. En cambio, en el caso del aprendizaje aquí descrito, la atracción que siente la niña depende de una percepción directa, por parte de ella, del significado sociocultural integrado ya íntimamente con el contenido. La experiencia de esta atracción clara y directa tiene poco o nada que ver con la motivación que se produce por la decisión de aprender algo, una decisión racional que se toma por haberse dado cuenta de la utilidad o importancia del contenido que se va a aprender.

La vitalidad y la participación emocional que caracterizan la motivación en el aprendizaje autónomo no corresponden entonces a una actitud o característica del individuo. No se trata de algo que se puede separar del proceso en sí, como algo que el individuo “lleva” a la situación o momento de aprendizaje, sino que lo atractivo de la experiencia representa una parte integral del proceso mismo, y del contexto sociocultural más general. Es decir, la motivación que siente el que aprende depende en su mayor grado del valor social que se percibe como parte integral de la actividad misma. Aprender a realizar esa actividad implica la participación directa del individuo en una realidad sociocultural dada, que tiene su valor obvio e indiscutible. La aprehensión directa del valor representa un hecho social. Como se ha indicado, la niña empieza a experimentar con su propio puesto y siente el deseo de hacerlo no por haber considerado la importancia o necesidad de saber cómo manejar un puesto en el mercado. Parece que ella simplemente “sabe” de antemano de su significación y se entusiasma sin tener que pensar en el porqué,

sin tener que decidir qué quiere hacer y por eso entusiasmarse. Tampoco necesita que alguien la motive. Está completamente abierta a la actividad en sí; busca cualquier oportunidad para aprender algo que tiene que ver con ella, incluso crea e inventa oportunidades.

Este tipo de aprendizaje autónomo no se restringe ni a actividades básicas económicas como la mercadería, ni a niños, ni a gente indígena, sino que se encuentra cuando el valor social de una actividad o conocimiento es reconocido y compartido por miembros de un grupo social, y cuando por esa misma razón el individuo lo percibe de manera directa. Cuando existe ese valor social considerado como parte integral de la actividad o conocimiento, la comprensión de este hecho social y cultural produce una fuerte atracción hacia la actividad o conocimiento. Claro está que no hay nada de nuevo en reconocer que el ser humano tiene la capacidad de entregarse a conocer todo lo posible, de cualquier fuente que le sea alcanzable, sobre una área de conocimientos (sea fútbol, espiritualidad, ganado o música clásica) con un entusiasmo absorbente, casi sin límites, y muchas veces con un éxito cabal igualmente impresionante. La tendencia de los que han especulado sobre dicha capacidad ha sido reconocer este fenómeno y, a veces, su vinculación con el valor social de la actividad; pero si se describe y se estudia la clase de aprendizaje que implica, se hace a fin de cuentas desde una perspectiva predominantemente psicológica, sin hacer referencias concretas y significativas a su carácter eminentemente social, sin destacar la importancia fundamental de sus raíces socioculturales particulares.

Este primer intento de comprender el aprendizaje individual autónomo desde una perspectiva que toma en cuenta de manera sistemática el contexto sociocultural, lleva a la conclusión de que lo que más determina su éxito es el carácter no instrumental de la motivación que se genera, y la manera de involucrarse emocionalmente. La organización del proceso enseñanza-aprendizaje que se realiza dentro de la escuela formal presenta, en gran parte, un contraste fuerte con el aprendizaje autónomo. Es dudoso que la percepción directa de la importancia de un conocimiento y lo inmediato de la vitalidad emocional puedan sobrevivir en el ambiente racionalizado típico del sistema moderno de educación formal, o que se pueda mantener la clara relación entre el conocimiento o contenido dado y todas sus referencias socioculturales. Mientras no sea el niño quien defina el contenido y la organización de su aprendizaje —a partir de su presencia en lugares habituales y de su participación en situaciones e interacciones ordinarias cotidianas que no se estructuran para la enseñanza— sólo cabe esperar que la motivación característica del aprendizaje autónomo sufra alteraciones significativas.⁵ Si es así, seguramente el aprendizaje que se da dentro de la escuela no rendirá los mismos resultados que el aprendizaje autónomo, simplemente porque ni la motivación ni el compromiso emocional se dará de la misma manera. La experiencia de percibir *directamente*

⁵ Esta apreciación no impide considerar la fuerte atracción que pueden ejercer la escuela y la escolaridad por el valor social que tengan. Puede existir el mismo tipo de motivación que se describe aquí en cuanto a la participación en los rituales y actividades que son parte integral de la escolaridad, sin que eso signifique que los contenidos académicos en sí atraigan de la misma manera.

el valor social de una actividad o de un conocimiento por haberlos presenciado como parte de un contexto sociocultural dado se pierde, o si no se pierde por completo, cambia. Ya habrá necesidad de una mediación entre el reconocimiento del valor social del conocimiento, por un lado, y la búsqueda y organización de actividades de aprendizaje que produce ese conocimiento, por el otro. De hecho, se ha planteado la hipótesis de que una consecuencia universal de la asistencia a la escuela formal moderna es, precisamente, la capacidad que desarrollan los individuos para comunicarse fuera del contexto de una referencia inmediata, o sea, para desvincular el conocimiento de sus referencias contextuales más propias (Bruner, 1973: 34-48).

Es de esperarse, entonces, que el carácter del aprendizaje individual cambie en el contexto de la escuela formal. Aun con los métodos más activos, el niño ya no aprenderá “por sí mismo”, no tomará la iniciativa en el proceso, ni lo organizará, ni lo evaluará de la misma manera; ya no podrá crear su propio conocimiento, sino que participará en un proceso de transmisión que se da en un espacio social aparte, un espacio que, aunque no se quiera, no se puede asemejar en lo esencial al espacio o contexto original. El proceso de enseñanza-aprendizaje que se da dentro de la escuela se distingue tanto del proceso de aprendizaje autónomo, que uno empieza a sorprenderse por el hecho de que a los dos se les puede identificar con el mismo término “aprendizaje”. En la escuela, la responsabilidad principal para escoger el contenido que se aprende, para organizar las actividades de aprendizaje, para enseñar o transmitir conocimientos, le corresponde al maestro y a los que elaboran programas de estudio.

Tal vez, a fin de cuentas, la división implícita que permitimos entre el problema “sociocultural” de elegir el contenido que habrá de enseñarse, y el problema “psicológico” de encontrar métodos adecuados para su enseñanza, sea un obstáculo. Reconocer el aprendizaje individual como un proceso con determinantes tanto socioculturales como psicológicos nos puede ayudar a evitar esa separación, nos puede proporcionar otra oportunidad de considerar nuevas políticas educativas. Se requiere enfocar la motivación y otros aspectos del aprendizaje individual no únicamente a partir de un análisis psicológico, sino como aspectos del proceso relacionados directamente con los significados socioculturales que tiene el contenido mismo que se aprende, significados que se determinan por las tradiciones y que son comprendidos por los niños a partir de muchas y varias situaciones cotidianas. Es decir, no sólo importa reconocer que el aprendizaje es un proceso psicológico y por eso organizar actividades de aprendizaje en una jerarquización cuidadosa de acuerdo con la complejidad conceptual del contenido, o con lo que sabemos de la estructura cognitiva del niño; también importa buscar la manera de admitir al contexto sociocultural de ese contenido como elemento de importancia fundamental.

Además, esa discusión nos puede alertar sobre las limitaciones implícitas al concebir el proceso de aprendizaje como la “transmisión” de un contenido ya existente a un individuo que lo “recibe”. El concepto “transmisión de conocimiento” puede ser de mucha utilidad en algunos niveles de análisis, pero cuando se trata del aprendizaje individual debe sustituirse por una conceptualización que reconozca explícitamente que el individuo que aprende no es pasivo, sino que está empeñado

en un trabajo de construcción, de creación, con todo lo que eso implica en cuanto a su motivación y a su compromiso emocional; no está simplemente respondiendo a un maestro, a un plan de estudios, o a una estructura o situación físico-social dada. En cada momento del proceso se trata de un individuo que toma iniciativas y crea significados para que pueda entenderse a sí y a su mundo físico y social.⁶ Así es, porque el aprendizaje humano no es en ningún momento sólo un proceso automático, tampoco sólo un proceso cognitivo; es siempre y al mismo tiempo un proceso social.

Estudiar cualquier aspecto del proceso educativo desde una perspectiva psicosocial nos puede permitir remediar la falta de comprensión que lleva un análisis demasiado "científico". Muchas veces se impide la comprensión por la escisión que producen el afán de buscar variables que se puedan medir, y la fuerte tendencia de describir y explicar el proceso educativo en términos exclusivamente instrumentales. Aquí se ha tratado de mostrar que la motivación y la participación emocional que acompañan a actividades de aprendizaje, no se explican de manera adecuada como elementos del proceso que se pueden producir paralelamente al contenido mismo del aprendizaje. No son factores puramente cognitivos que se pueden manipular, sino que aparecen como resultado de la participación social de un sujeto social. Para describir y comprender el aprendizaje individual como el fenómeno humano y complejo que es, resulta necesario admitir una perspectiva psicosocial que pueda permitirnos superar las limitaciones de perspectivas más parciales o incompletas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNER, Jerome, *The Relevance of Education*, Nueva York, W. W. Norton, 1973.

CAZDEN, Courtney y Vera P. John, "Learning in American Indian children", en *Anthropological Perspectives on Education*, editado por M. L. Wax, S. Diamond y F. O. Gearing, Nueva York, Basic Books, 1971.

DE LA FUENTE, Julio y Bronislaw Malinowski, "La economía de un sistema de mercados en México", *Acta Antropológica*, Vol. I, No. 2, 1957.

DE LAMEIRAS, Brigitte B., "El mercado y el estado en el México prehispánico", en *América Indígena*, No. 42, pp. 381-407, 1982.

DRIVER, Harold E. y Wilhelmine Driver, *Ethnography and Acculturation of the Chichimec-Jonaz of Northeast Mexico*, Hague, Mouton and Co, 1963.

⁶ Al hablar de aprendizaje por "observación" o por "imitación" de modelos, corre uno el mismo riesgo de indicar una actitud pasiva en el que aprende; o de concebir un proceso más simple de reproducir algo ya dado en su forma acabada.

- FORTES, Meyer**, "Social and Psychological aspects of education in Taleland", en *From Child to Adult*, editado por J. Middleton, Garden City, Nueva York. American Museum of Natural History,(1938), 1970.
- GREENFIELD, Patricia M. y Jean Lave**, "Cognitive aspects of informal education", en *Cultural Perspectives on Child Development*, editado por D. A. Wagner y H. W. Stevenson, San Francisco, W. H. Freeman, 1982.
- GUITERAS Holmes, Calixta**, *Los Peligros del Alma*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965.
- LEE, Dorothy**, *Freedom and Culture*, Nueva York, Prentice-Hall, 1961.
- MAURER, Eugenio**, "¿Aprender o enseñar?: La educación en Takinwits, Poblado tseltal de Chiapas", en *Revista del Centro de Estudios Edusativos*, Vol. VII, No. 1, pp. 84-103, 1977.
- MCDERMOTT, Ray P. y Lois Hood**, "Institutionalized psychology and the ethnography of schooling", en *Children In and Out of School*, editado por P. Gilmore y A. A. Glatthorn, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1982.
- MEAD, George Herbert**, "Self", en *On Social Psychology*, Chicago, University of Chicago, (1934), 1972.
- MODIANO, Nancy**, *La Educación Indígena en los Altos de Chiapas*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1974.
- PETTITT, George**, *Primitive Education in North America*, Berkeley, University of California Publications in American Archaeology and Ethnology, Vol. 43, No. 1, 1946.
- PHILIPS, Susan**, "Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom", en *Functions of Lenguaje in the Classroom*, editado por C. Cazden, V. John y D. Hymes, Nueva York, Teachers College, 1972.
- ROMNEY, Kimball y Romaine Romney**, *The Mixtecons of Juxtlahuaca, Mexico*, Nueva York, John Wiley and Sons, 1966.
- WOLF, Eric**, *Sons of the Shaking Earth*, Chicago, Phoenix Books, 1966.

