

Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal

RUTH
PARADISE*

* Doctora en Antropología por la Universidad de Pennsylvania, Philadelphia, EUA. Trabaja como Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN, en México.

Hoy en día cuando hablamos de “educación” nos referimos de forma exclusiva al aprendizaje escolar, como si sólo fuera en la escuela donde se lleva a cabo “en serio” el aprendizaje. Pareciera ser que el aprendizaje fuera de la escuela es un asunto de sentido común, no tan eficiente, no racionalizado, ni dirigido o controlado como lo es el aprendizaje escolar. Sin embargo, desde la década de los años sesenta mientras el aprendizaje escolarizado cobraba cada vez más peso, algunos investigadores del campo de la antropología y de la psicología empezaron a reconocer y a comprender el aprendizaje que se da en el medio familiar y comunitario. Consideraron este aprendizaje no escolarizado, llamado *aprendizaje informal*, como un objeto digno de estudio, por lo que puede revelar acerca de otras tradiciones educativas que han funcionado de manera eficaz durante milenios y con racionalidades implícitas distintas a las de la escuela.

Estos estudios tratan de comprender el aprendizaje informal en tanto tradición educativa a partir de una descripción de los procesos y de las estrategias particulares que la constituyen. Buscan identificar la naturaleza propia de este tipo de aprendizaje, al compararlo y contrastarlo con el aprendizaje formal escolar.¹ Las características de las formas de enseñar y de aprender fuera de la escuela comprenden aspectos tales como la organización social del proceso de aprendizaje, el papel del experto, el contexto, el uso de lenguaje verbal y escrito, la comunicación no verbal, y la observación; así como la forma en que se da la imitación, la repetición, la búsqueda de infor-

mación, e incluso la manera de evaluar qué es lo que se ha aprendido. Se ha buscado también averiguar los efectos y las implicaciones de estas particulares formas de aprender en términos de la experiencia individual y del sentido de pertenencia e identidad grupal, siempre reconociendo este tipo de aprendizaje como un fenómeno muy social y cultural.²

En este ensayo pretendo indagar sobre un aspecto del aprendizaje informal que merece atenderse a fondo, como un “ingrediente” de importancia central en cualquier proceso de aprendizaje que no sucede al azar, a saber, la *motivación*. Aun los aprendizajes humanos más “naturales”, como el caminar y el hablar, implican una motivación, un incentivo. En diferentes grupos socioculturales han surgido medios específicos para asegurar la motivación aun cuando, en gran parte, esos medios pasan inadvertidos por los mismos actores.³ Cuando se trata de conocimientos “naturales” como caminar y hablar, la problemática se hace más evidente. ¿Cómo caracterizar lo que impulsa a una persona a aprender en contextos familiares y comunitarios?, ¿por qué una persona intenta aprender y qué es lo que le llama la atención de este proceso?, ¿cómo se expresa este interés o atención?, ¿qué efecto o relación puede tener con las características del ámbito sociocultural?, ¿cómo se compara con el tipo de motivación que se reconoce en el aprendizaje formal escolar?

En el aprendizaje escolar, la motivación para aprender por lo común se ubica en algo exter-

no al conocimiento mismo que se aborda; incluso al propio proceso de aprendizaje, aun cuando se intente hacer que este sea más atractivo. La motivación se relaciona con algún “valor agregado”, un premio o al hacer hincapié en algún aspecto de la actividad, que llame la atención o que pudiera parecer placentero. En la escuela la motivación se plantea en términos instrumentales, es decir, los maestros intentan asegurar la atención y la motivación de sus alumnos por medio de preguntas y materiales interesantes, juegos, maniobras para que no se distraigan, colores y dibujos llamativos, tareas agradables y premios y, en caso necesario, algún castigo o represión. De manera complementaria, el resultado del aprendizaje escolar se plantea en términos utilitarios, con algún bien no intrínseco al proceso mismo sino agregado, tales como un futuro trabajo, reconocimientos, el llegar a ser buen ciudadano, etcétera. Esto va de acuerdo con el carácter descontextualizado del conocimiento escolar, pues su valor y su funcionalidad se plantean con referencia al futuro y no al presente. Así, en el aprendizaje formal de la escuela la motivación para aprender tiende a ser más bien extrínseca al conocimiento mismo, un bien o valor agregado que no constituye parte del conocimiento en sí, ni del aprendizaje de ese conocimiento.

La motivación en otras tradiciones de aprendizaje tiene muy poco en común con la motivación extrínseca que caracteriza, hasta incluso definir, el aprendizaje escolar. En la educación informal no escolarizada, la motivación y la iniciativa para aprender tienden a relacionarse de manera íntegra con el conocimiento o la destreza que se adquieren, y con el proceso mismo del aprendizaje que permite acercarse a ello. Este tipo de motivación contrasta de manera significativa con aquella implicada en el aprendizaje escolar. Sin embargo, por lo común este contraste tiende a pasar inadvertido; cada vez más, a partir del modelo de aprendizaje formal escolar, la motivación se comprende como si se tratara siempre de algo extrínseco al proceso, un aspecto del aprendizaje que tiene que contemplarse y promover, pero como veremos, no su-

cede así en el aprendizaje informal, donde el interés no se pone en lo que haga un experto (un maestro) para motivar y enseñar sino en lo que hace el aprendiz para acercarse y aprender.

Iniciativa y motivación inherentes:
dos aspectos del aprendizaje informal⁴

Al describir cualquier proceso de aprendizaje se pueden adoptar perspectivas o enfoques distintos. Lo más común en el mundo de la educación formal escolar es enfocar al aprendizaje como un proceso cognitivo e individual, y a veces como un proceso interactivo entre dos personas (un maestro y un alumno) o entre una persona y un medio (un libro u otro material); se entiende que se trata de *una intención dirigida* que pueda resultar felizmente en la adquisición de un conocimiento. Se reconoce que existen además aprendizajes no planeados ni propuestos (lo que se ha llamado el “currículo oculto”, o “aprendizajes implícitos”), pero que no se toman en cuenta como tal en la educación formal, se consideran secundarios, como ruido, de poco interés o peso. En cambio, lo que interesa es promover, e incluso asegurar, que se logre un cambio en el individuo, y que este cambio sea lo más planeado y dirigido posible, para lograr que el alumno sepa algo que no sabía antes, de manera eficiente. En este enfoque que plantea la necesidad de organizar y dirigir un cambio en el conocimiento (cognición) del individuo, se evidencian los indicios de una diferencia fundamental en relación con el aprendizaje informal. Incluso, si el aprendizaje informal se enfoca desde la misma perspectiva netamente individualista y como proceso altamente dirigido, se corre el riesgo de confundirnos, de no darnos cuenta de lo que tal vez sean las características propias y clave del aprendizaje informal no escolar.

En el aprendizaje informal no encontramos un interés especial en controlar y dirigir el proceso. No existe un intento premeditado que no sea del aprendiz mismo, ni un acercamiento instrumental viéndose hacia el futuro ni un interés demasiado explícito en promover que alguien

Mucho del aprendizaje que logran los niños mazahuas implica una actitud de independencia en el sentido de que nadie les arregla la situación que les permite aprender

aprenda, sino que la atención o el enfoque se concentran en la actividad misma, así como en su realización. La definición de la actividad, su importancia y su significación, hacen referencia a una realidad social y cultural mucho más amplia que aquella que podría reducirse a un proceso de aprendizaje en términos sólo individuales o cognitivos. Es esta amplia realidad sociocultural la que explica mejor el deseo de aprender, característico del aprendizaje informal. La comprensión de la actividad como parte de esa realidad más amplia es lo que motiva al aprendiz a interesarse por ella y a acercarse para aprender lo más que pueda sobre esa actividad, destreza o ese conocimiento; es lo que permite que el aprendizaje suceda de manera “natural”, sin ser dirigido por alguien que no sea el aprendiz mismo.

Tomo esta diferencia fundamental como el punto de partida para una discusión sobre el carácter de la motivación y la iniciativa en el aprendizaje informal. Para poder revelar estas características más propias del aprendizaje informal habría que darnos cuenta de la atracción evidente hacia la actividad misma, como lo central y, a la vez, tomar en cuenta la falta aparente de una intencionalidad que no sea del aprendiz, en el sentido de que no haya nadie que dirige o asume la responsabilidad de asegurar que otro aprenda.

Al contemplar las escenas donde sucede el aprendizaje informal se nota la ausencia de un enfoque en el proceso de aprendizaje como tal, más bien la atención se concentra en lo que las personas están haciendo y en el intento de hacerlo lo mejor que se pueda, sólo o junto con otros. Esto no quiere decir que no importe el aprendizaje, ni tampoco que nadie tome la responsabilidad para que este suceda. Más bien indica que la iniciativa y la motivación se experimentan y se expresan de manera distinta que en el aprendizaje formal, pues tienden a “ubicarse” en la persona que aprende, sin depender en forma directa de algo que esté más allá de ella. Tanto el proceso de aprendizaje como la experiencia misma de aprender acaban por caracterizarse, de manera muy particular, cuando se compara con el aprendizaje formal de la escuela.

Niños mazahuas aprenden en el mercado

Este interés en aprender una actividad que sea de importancia en la participación plena en la vida social diaria de su comunidad se identifica con claridad en el ahínco de los niños mazahuas en el mercado La Merced de la ciudad de México. Forman con sus mamás y otros niños y adultos mazahuas, pequeños grupos para atender sus puestos de verduras. En ese medio los niños de diferentes edades se las ingenian para poder aprender lo necesario sobre la mercadería, un oficio tradicional mazahua. Una niña pasa horas, días y semanas al lado de su mamá ayudándole como puede, emulando todos los movimientos de preparación, de cuidar y de vender, así aprendiendo todo lo que hace falta para construir un puesto y vender cebollas.⁵ Quita las hojas externas de las cebollas, no se cansa de intentar atarlas en manojos, la mayor parte de las veces sin éxito. Las ordena con cuidado sobre un plástico y se sienta al lado abanicándolas, con paciencia, durante largos periodos para evitar que sean invadidas por insectos. Amarra arriba de ellas otro plástico para impedir que los rayos del sol las marchiten. Cuando se da cuenta de que cerca de ella hay un cartón abandonado, reconoce una oportunidad para poner su propio puesto. Se emociona y con movimientos rápidos y animados busca un espacio apropiado no muy lejano y empieza a armar su propio puesto, con algunos manojos de cebolla.

Otra niña más grande, de cerca de ocho años de edad, ya ha aprendido como organizarse y se queda sola, en el puesto de su mamá, durante largos ratos, atendiendo a veces a varios “marchantes” de manera simultánea, con rapidez y eficacia. Su emoción y entrega a este quehacer son inequívocos, y se reflejan incluso en su disposición física, el ánimo de los movimientos de sus ojos, y su actitud de búsqueda y de responsabilidad. Es la misma actitud que se percibe en el rostro y en los movimientos de otra niña, de entre cuatro y cinco años, que está sentada en medio de un puesto, con su cara sonriente, junto con algunas señoras y bebés, y dándoles la espalda, derecha practica raspando las espi-

nas de las pencas de nopal que tiene sobre sus piernas. Maneja un cuchillo grande con agilidad sorprendente, con movimientos cortos y rápidos aunque todavía no por completo controlado, de tal manera que a veces saca trocitos demasiado grandes, aunque sin perturbarse, sigue sin vacilar. Lo hace con gran intencionalidad e interés, concentrada, con eficiencia, gozando y bien inmersa en su actividad a la vez que mantiene contacto vital con su entorno, a través de sus ojos, su uso del espacio y el ritmo de su trabajo.

Mucho del aprendizaje que logran los niños mazahuas implica una actitud de independencia en el sentido de que nadie les arregla la situación o las situaciones que les permiten aprender, nadie dirige su aprendizaje. Como en los casos antes mencionados, nadie les dice a los niños qué hacer o cómo hacerlo. Al contrario, depende de su capacidad de observar, de copiar, de buscar y de crear oportunidades para practicar lo que quieren aprender. Cuando todavía son chiquitos, antes de estar lo suficientemente adiestrados para ayudar en forma directa en las actividades de los adultos, mucho de su aprendizaje tiene el carácter de juego: una niña pasa ratos largos doblando y amarrando una y otra vez a su espalda un pequeño rebozo y, cuando ya lo tiene bien colocado, carga un rollo de periódico adentro, ajustándolo con regularidad. Parece que entiende bien que falta poco para poder cargar a su hermanito de verdad. Una vez lograda alguna destreza de manera más o menos suficiente, buscan la manera de integrarse al trabajo mismo al lado de los adultos y de los niños más grandes. Siguen practicando, pero ya en situaciones de trabajo real. La misma niña agarra a un bebé y con dificultad logra amarrarlo a su espalda sin que nadie se lo pida, aun cuando el bebé protesta con energía. Un muchachito de tres o cuatro años se sienta al lado de un saco grande lleno de chícharos y durante casi una hora les quita la vaina, sin interrupciones o distracciones. Cuando, como en el caso arriba mencionado, los adultos se apartan para atender otro asunto, los niños se encargan de los puestos sin más, atienden a los compradores con eficacia y

sin dudar. Su aprendizaje los ha preparado para esta situación.

Esa clase de independencia no tiene que ver por fuerza con un dominio completo del oficio o de la actividad que están aprendiendo, pero sí exige un deseo de involucrarse y tomar las riendas de manera responsable lo antes posible. Tampoco implica que estén separándose de los demás o del quehacer en general. Es precisamente a partir de esa inserción e integración a la vida social cotidiana y a las actividades propias de ese contexto social en el que nace y se nutre ese deseo de aprender, como lo reflejan los ejemplos mencionados. El deseo no se sostiene sobre una motivación basada en algo extrínseco a la actividad misma o creada por algún contexto social o comunitario en particular, con cualidades específicas que proporcionan un valor a lo que se hace. Tampoco se trata de una satisfacción diferida, por ser remota o estar separada del momento y de la experiencia misma de participar por completo en esa actividad. El atractivo se encuentra y se experimenta en la actividad misma. En el caso de los mazahuas, esa actividad expresa una realidad de importancia básica en su vida social, cultural, económica e histórica. Es una realidad que ha estado presente para los niños y que es reconocida por ellos desde muy temprana edad de manera sobresaliente, como algo evidente y de sentido común. No es



necesario convencerlos de la importancia central que tiene el saber cómo construir y manejar un puesto en el mercado, o de cómo hacerlo atractivo al añadirle algo placentero o de prestigio, o porque esté acompañado de un reconocimiento o premio que no sea una parte intrínseca, propia, de lo que es la mercadería.

En todos los momentos del aprendizaje y de la práctica arriba mencionados, es fácil notar el entusiasmo y la entrega del niño en lo que hace. Al parecer, es suficiente el solo hecho de estar plenamente involucrado en esa actividad y en la realidad sociocultural cotidiana que abarca. Su interés y su satisfacción son evidentes. No sólo no hay distracciones, sino que se involucra en lo que hace incluso en el aspecto emocional, aunque a alguien ajeno podría parecerle que se trata de algunas actividades y movimientos bastante monótonos y repetitivos. El entusiasmo puede notarse además cuando se trata de una lucha y de cierta frustración debido a que todavía le falta un adiestramiento que le permita que sus acciones sean lo suficientemente exitosas como para lograr lo que intentan. Al parecer, el mismo hecho de estar involucrado e intentar hacerlo, es más que suficiente para asegurar su completa dedicación.

Este aprendizaje informal es íntegro y depende de la iniciativa de los niños y de una motivación personal estrechamente relacionada con lo que para ellos significa la actividad en sí. Es un aprendizaje participativo en muchos sentidos, pero a la vez independiente, en el que cada cual se responsabiliza de generar y asegurar su aprendizaje, y cada cual se compromete como individuo. La naturaleza afectiva y el tono emocional de esta clase de aprendizaje son palpables. Aunque estos niños pueden pasar ratos de cansancio y distracción, lo más usual es encontrarlos bien alertas en el aspecto físico, con brillo en los ojos y concentrando sus esfuerzos, al parecer sin cansarse, con disciplina propia. Sonrisas momentáneas revelan el gozo que experimentan, que no es una disciplina impuesta, sino que realizan un deseo profundo de compartir y de tomar parte en las actividades de los

adultos, de aprenderlas, de aprehenderlas plenamente.

Una niña estadounidense aprende en un taller mecánico

El tipo de motivación personal, así como la capacidad para tomar la iniciativa en el aprendizaje informal, no se restringen a niños indígenas, ni tampoco al aprendizaje de oficios con fuertes raíces históricas, milenarias. Estas características del aprendizaje informal también se encuentran en la educación extraescolar de una niña estadounidense que aprende algo sobre mecánica automovilística, en un medio rural, al norte del estado de Nueva York, en Estados Unidos. Los dos mundos socioculturales que consideramos se distinguen, el uno del otro, de manera radical: por un lado tenemos a niños indígenas en un mercado urbano mexicano y, por el otro, una niña de ascendencia europea en un taller familiar automovilístico. No obstante las diferencias, estos niños se involucran en procesos de aprendizaje informal que tienen mucho en común y que, de manera análoga, contrastan con el aprendizaje formal de la escuela. Como se verá, en lo que se refiere a la motivación y la capacidad de tomar iniciativas en el aprendizaje, en los dos casos hay un interés especial en el deseo de aprender por parte del niño o de la niña, más que una necesidad de responder a alguien que les quiere enseñar. Buscan y encuentran la manera de adentrarse, acercarse y participar de forma directa en la actividad que quieren aprender. Tanto en el caso de la niña en Nueva York, como en el de los niños mazahuas de La Merced, su motivación es personal, relacionada de manera directa con la situación, con la actividad misma; se basa en la percepción y en el reconocimiento del valor obvio de esa actividad y responde a la atracción inequívoca que por ella sienten.

Como en el caso de los niños mazahuas en el mercado de La Merced, la niña estadounidense también trabaja al lado de adultos, en un contexto familiar y comunitario.

La más chica de las dos hijas de Willie, que ya tiene 11 o 12 años de edad, es un accesorio en el taller. Se encuentra al lado de su papá, alrededor de él, encimándosele mientras trabaja, anticipando cuáles herramientas va a necesitar y teniéndolas listas antes de que pueda pedirselas. Puede adivinar el número de una llave o el tamaño de un engrane mejor que el grueso de los mecánicos mayores. Ha pescado el *lingo* (argot o jerga) del taller... Ha llegado a ser una voz más, molestándole a Willie, para que le ayude cuando encuentra un problema que no puede resolver. Se involucra en sus propios proyectos —reconstruyendo bicicletas, construyendo carritos, o componiendo máquinas de cortar el pasto que ya son inservibles. Willie le pasa trabajos que ella es capaz de realizar —desmontando máquinas pequeñas, lijando superficies en preparación para pintarlas, limpiando máquinas para que se pueda trabajar en ellas. La chica entiende los ritmos del taller y se ajusta completamente a ellos. Ayuda a los que están trabajando en sus propios proyectos y con frecuencia sabe dónde encontrar herramientas raras que han ido a parar a algún lugar. Uno puede reconocer que, en unos cuantos años más, llegará a ser una mecánica muy competente.⁶

Para poder aprender lo que quiere saber, la niña tiene que coordinar sus acciones, momento a momento, con las de su papá. Toma la iniciativa de una manera especial: se torna “proactiva” para comprender y seguir sus movimientos, prevé sus pasos que surgen de un plan de trabajo que se desenvuelve, más o menos, sobre la marcha. Se coordina y comparte el trabajo con él. Participa en cada momento y en cada paso de la actividad que se desarrolla en el taller, aunque todavía no domina lo suficiente el conocimiento implicado en el oficio, para poder cumplir sola mucho de lo que están haciendo juntos. Participar de esta manera le permite y le exige tomar el papel de protagonista en su propio aprendizaje. Cuando necesita ayuda para algo que todavía no ha aprendido a hacer, la busca. Su papá no tiene que motivarla o encontrar estrategias didácticas especiales para

que ella pueda aprender. Aunque el padre le da “trabajos que ella es capaz de realizar”, esas tareas representan un trabajo real, que debe realizarse, por quien sea. No son ejercicios ideados de antemano con el fin de preparar a una novata para un trabajo real en el futuro. Tampoco se hace explícito o se hace hincapié en una racionalidad secuencial del proceso para que el aprendizaje pueda concebirse en algún momento como una sencilla secuencia de pasos que se deben seguir. No hay ningún intento de aislar los diferentes aspectos del trabajo mismo del proceso real del trabajo y del contexto social del taller donde se realiza. La niña adquiere conocimientos de mecánica y de cómo usar las herramientas, al mismo tiempo que aprende los ritmos y la jerga que son aspectos básicos de la vida cotidiana del taller. Toma la iniciativa y participa de manera activa en el trabajo y en la vida social del taller, de la misma manera en que participa en el trabajo particular en el que está involucrado su papá.

Lo más probable es que nadie le haya dicho ni mostrado que debe meterse de tal o cual manera para poder aprender en ese contexto en particular. Es ella, más bien, quien se ha acercado porque quiere saber de qué se trata, porque se ha dado cuenta por sí misma de lo interesante que es, y porque quiere estar cerca de su papá, en medio de esta actividad que se realiza. Siente la atracción y el deseo de aprender todo lo que pueda, relacionado con el taller. Ha podido reconocer su importancia, el papel que ese taller juega en sus vidas y el valor de lo que allí sucede, sin que nadie la deba convencer o señalarle de manera explícita.

El contraste con la motivación y la iniciativa en el aprendizaje formal

En sociedades que no cuentan con escuelas o que tienen poca experiencia con ellas, los niños parecen estar bien habituados al aprendizaje informal. Su proceso de aprendizaje se infunde de una motivación personal y una disposición a tomar iniciativas y responsabilidades basada en

En el aprendizaje informal, cada cual se responsabiliza de generar y asegurar su aprendizaje, y se compromete como individuo

la comprensión implícita del propósito y del valor de la actividad o del conocimiento que aprenden. Fortes notó hace años en el caso de los niños Tale en África, que era cuestión de sentido común que estos niños se interesarían en las actividades de los adultos desde edades muy tempranas, y que querrían aprender todo lo que hiciera falta para poder integrarse con plenitud como miembros de su comunidad.⁷

En una situación dada, todos saben que un participante ya sabe, o quiere saber, cómo comportarse de una manera apropiada y de acuerdo con su nivel de madurez. Así, el esfuerzo de aprender se evoca como una adaptación a las exigencias de una situación real.⁸

No se trata de una situación “no real” por estar desplazada en el tiempo y en la experiencia propia del aprendiz.

Hace ya algunas décadas Margaret Mead describió el fuerte contraste que existe entre lo que es la motivación en el aprendizaje formal de la escuela y en el aprendizaje tradicional en la comunidad.⁹ Consideraba que la innovación que representa el aprendizaje escolar no era del todo positiva. Comentó sobre la diferencia “sorprendente” entre, por un lado, el *aprendizaje* que ocurre en sociedades tradicionales en las que *los niños quieren conocer*, e incluso “robar” el conocimiento, y por el otro la *enseñanza* en las sociedades modernas escolarizadas, en las que *los adultos quieren enseñar*.¹⁰

Esta diferencia se entiende, en parte, por el hecho de que en el aprendizaje formal escolar la motivación tiene que generarse en relación con una utilidad del conocimiento, proyectada hacia el futuro. En contraste, la motivación en el aprendizaje informal, en contextos familiares y comunitarios, se relaciona con el reconocimiento directo del valor evidente de la actividad en sí, que se quiere aprender. Se percibe la inmediatez del valor, y esto se reconoce como de sentido común. En el aprendizaje informal la motivación surge del deseo de participar de manera directa en la vida social, en la identidad y en las actividades que conllevan un valor compartido con los demás miembros del grupo social o co-

munidad. La motivación se experimenta de forma espontánea, no se trata de una motivación “interesada”, en el sentido de que el aprendizaje representa un medio para lograr algo más allá de la plena participación sociocultural y de identidad.

De los muchos aspectos del aprendizaje informal sobre los que podría indagarse, es tal vez el de la motivación, incluyendo la capacidad de tomar iniciativas que ésta conlleva, el que presenta un contraste más notable con el aprendizaje formal, no sólo por lo que implica en cuanto a la manera de organizar el aprendizaje sino también por la calidad de la experiencia que ocasiona. La motivación en el aprendizaje informal no se da simplemente porque algo desconocido o nuevo llegue a percibirse y capte el interés. Se da porque los objetos y las actividades conllevan una atracción para los aprendices que les genera un interés por acercarse, conocerlos a fondo, comprender todo lo que pueden al respecto, con una atención intensamente gozosa. No hay nada casual en este aprendizaje sino que su naturaleza depende de una *búsqueda motivada* por parte de una persona que desea conocer y comprender. Es el saber o el conocimiento mismo en el momento de aprender lo que motiva el aprendizaje; el deseo de adquirir maestría sobre ese conocimiento y poder practicar ese saber. El fin y el medio no se distinguen, la satisfacción que corresponde se incorpora en los mismos conocimiento y actividad.

Aunque indagar las causas de la ausencia virtual de este tipo de motivación en el aprendizaje formal de la escuela rebasa las fronteras del presente ensayo, sí cabe señalar las marcadas diferencias que existen. Cuando se comparan la iniciativa y la motivación del aprendizaje informal que hemos descrito, con las del aprendizaje formal de la escuela, los contrastes saltan a la vista de inmediato. Se notan la relativa pasividad y la falta de iniciativa en la experiencia escolar donde se les pide a los alumnos reaccionar a las peticiones, actividades, preguntas y exigencias de los maestros y de un currículo establecido en forma vertical, desde arriba. Un buen alumno reconoce con rapidez que el nombre del

No hay nada casual en este aprendizaje sino que su naturaleza depende de una búsqueda motivada por parte de una persona que desea conocer y comprender

juego en la escuela es “darle a la maestra lo que pide”. Tiene que responderle e incluso, muchas veces, evitar tomar la iniciativa, evitar el buscar y el interesarse en el objeto del aprendizaje. El docente es quien toma la iniciativa, quien se encarga de enseñar, de motivar el aprendizaje en el alumno, de asegurar que se imponga lo que considere el mínimo necesario de disciplina y de organización para que el aprendizaje se lleve a cabo de manera exitosa, de manera controlada, predecible, reconocible y uniforme. Una parte esencial de su responsabilidad como docente es estimular el aprendizaje, planearlo y asegurarlo por las motivaciones extrínsecas y los incentivos necesarios (elogios, estímulos, estrategias para llamar su atención y “despertar” su interés, calificaciones, etcétera).

En el aprendizaje informal descrito aquí es fácil percatarse de que la iniciativa y la motivación se encuentran en la actitud y en la orientación de los niños, como si nacieran de ellos, sin que nadie tenga que hacer o decir algo para estimularlos. Aun en un niño que se queda quieto por completo en lo que se refiere a movimientos físicos y el habla, se nota su interés en su actitud perceptiva, en la intensidad absorbente de su atención.

Conclusiones

Habría que preguntarnos sobre las implicaciones que estas diferencias conllevan para niños que están más acostumbrados a una manera de aprender que a otra. En México los niños indígenas tienen una rica experiencia con el aprendizaje informal y los hábitos ya formados que lo propician. Se han acostumbrado a aprender con esta clase de motivación e iniciativa, mientras que tienen relativa poca experiencia con la manera escolar de manejar la iniciativa y la motivación en el aprendizaje. En contraste, los niños de la clase media o de los medios urbanos, con padres que tienen algún grado de escolaridad y que no desarrollan sus trabajos en contextos familiares o comunitarios, estarán más acostumbrados a ser motivados por otros, incluso por sus hermanos mayores, mucho antes de llegar a

la escuela. Ya tendrán práctica en tomar una actitud de responder más que de buscar e iniciar las actividades por medio de las que van a poder aprender.

Las repercusiones de estas diferencias son muchas, tanto para los niños como individuos, como por las adaptaciones en los procesos de aprendizaje que se desarrollan dentro de la escuela. Por el momento, pueden aparecer como incompatibles las diferencias entre el aprendizaje formal de la escuela y el informal de los contextos familiares y comunitarios; no parecen poder coexistir con facilidad ni fuera ni dentro de la escuela. En realidad, poco sabemos al respecto. Es probable que la incompatibilidad se deba, al menos en parte, a que los conocimientos escolares son contenidos académicos descontextualizados; su utilidad, sentido y relevancia se plantean hacia el futuro y no en términos de una participación en el presente. Cuando se ha intentado introducir en el contexto escolar algunas de las características del aprendizaje informal, precisamente por reconocer la eficiencia y la vitalidad del proceso, son pocos o muy tenues los éxitos. Sólo hay que revisar la historia de muchas de las escuelas “activas” de las décadas de los setenta y en la de los ochenta para darse cuenta de lo difícil que es. No es para sorprenderse, dado que estos procesos de aprendizaje surgen de contextos socioculturales e institucionales, como respuestas complejas, evolucionadas para ajustarse a las condiciones de esos contextos, es decir, por un lado el contexto familiar comunitario de la enseñanza informal y, por otro, el de la escuela, en el caso del aprendizaje formal.

Las escuelas que han gozado de un éxito más notable han tenido que incorporar a los padres de familia y a otros miembros de la comunidad dentro de ellas, con un papel más allá de aquel de constituir un apoyo al personal docente.¹¹ Han tenido que embarcarse en un largo proceso de reorientación, tanto de los miembros de la familia como del personal docente, para asegurar que los cambios que se buscaban en el proceso de aprendizaje de los niños, se realizaran.

Por otra parte, encontramos en las escuelas mexicanas, en comunidades indígenas y tam-

bién en comunidades rurales no indígenas, muestras claras de que, de manera espontánea, maestros con antecedentes similares a los de sus alumnos y los propios alumnos han podido incluir en la educación escolar muchas de las prácticas y de las actitudes propias del aprendizaje informal. Vemos ejemplos de niños que buscan, encuentran o construyen, situaciones y actividades que les permiten aprender del maestro y de otros niños. Toman la iniciativa en el manejo de lo que es el espacio y el tiempo de la escuela, organizándose y tomando la responsabilidad de su aprendizaje, de una manera que los maestros muchas veces denominan como “responsable” y “madura”. Exigen del maestro que les permita involucrarse en las mismas actividades que, en un primer momento, él ha planteado.¹²

Al describir e intentar explicar casos particulares en los que procesos del aprendizaje informal se encuentran en la escuela, introducidos de manera intencional, o surgidos de manera más espontánea, uno se da cuenta con rapidez de que no se trata de procedimientos o maneras de organizar el aprendizaje que se puedan aplicar o fomentar de un momento al siguiente. Cada aspecto, cada estrategia, cada actitud y cada tendencia durante el aprendizaje, representan aspectos interrelacionados e interdependientes que no pueden “aplicarse” o introducirse en sus propios términos, como elementos independientes en cualquier contexto educativo. No se trata de instrumentar cambios de manera paulatina, por “pedacitos” con la esperanza de que cada pedacito introducido tenga su efecto. Al introducir en forma mecánica características del aprendizaje informal en el aprendizaje dentro del aula, lo más probable es que no habrá cambios efectivos pero sí muchas contradicciones.

A pesar de las limitaciones y complicaciones consideradas, tenemos posibilidades de aprender del aprendizaje informal. Los intentos realizados, y los que están por realizarse todavía en el campo de la educación indígena, tal vez tengan implicaciones particularmente relevantes para promover dentro de la escuela la adopción de varios aspectos y orientaciones propios del aprendizaje informal. Cada paso en el desarro-

llo de la educación indígena, de la educación bilingüe a la educación bilingüe-bicultural y ahora a la educación bilingüe-intercultural, está basado en el reconocimiento y la incorporación de la riqueza cultural que representan las prácticas y conocimientos socioculturales indígenas. Parte de esa riqueza se constituye precisamente por la experiencia que han tenido los niños con el aprendizaje informal en sus familias y comunidades. Cuando en la escuela los profesores empiezan a reconocer y aprovechar de la experiencia de sus alumnos con el aprendizaje informal (con las estrategias, actitudes y orientaciones que lo caracterizan) como un conocimiento socio-cultural valioso y útil, entonces existirá la posibilidad de aprovecharlo para mejorar la escuela. Se buscará entonces la manera de promover no sólo que los niños sepan responder y aprender a través de los procesos del aprendizaje formal, sino que también utilicen y aprovechen de su conocimiento sobre los procesos del aprendizaje informal. Así, podría ser que la educación indígena represente un paso adelante en la creación de un espacio de educación formal en el que se propician prácticas que conllevan contextos y estrategias que provienen de otras tradiciones de aprendizaje que ahora se reconocen como informales.

Notas

1. Véase por ejemplo, Scribner, Silvia y Michael Cole. “Cognitive consequences of formal and informal education”, en *Science*, núm. 182, 1973, pp. 553-559; Singleton, John (ed.). *Learning in likely places: Varieties of apprenticeship in Japan*, Cambridge University Press, Reino Unido, 1998; Rogoff, Barbara. “Developing understanding of the idea of communities of learners”, en *Mind, Culture and Activity: An International Journal*, vol.1, núm. 4, otoño, 1994, pp.209-229, y Rogoff, Barbara, Ruth Paradise, Rebeca Mejía Arauz, Maricela Correa-Chávez y Cathy Angelillo. “Firsthand learning through Intent participation”, en *Annual Review of Psychology*, vol.54, Palo Alto, CA, 2003, pp.175-203.
2. Por ejemplo, Lee, Dorothy. “Autonomous motivation”, en F. C. Gruber (ed.), *Anthropology and Education*,

- University of Pennsylvania, Philadelphia, 1961, pp.103-123; Lave, Jean y Etienne Wenger. *Situated learning: Legitimate peripheral Participation*, Cambridge University Press, Nueva York, 1991, y Wenger, Etienne. *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e Identidad*, Paidós, Barcelona, 2001.
3. Véase por ejemplo, Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin. "Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications", en Robert A. Shweder y Richard A. LeVine (eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*, Cambridge University Press, Nueva York, 1984, p.276-320.
 4. Una contribución especialmente importante de este artículo es el concepto de motivación inherente. La tradición en psicología ha abordado la motivación en forma polarizada: la motivación extrínseca o intrínseca, que refiere a lo que se genera desde afuera o desde dentro. Esta autora no plantea esa polarización, ni plantea, como se verá al seguir la lectura, que la idea de inherente sea sinónimo de intrínseco. Rebeca Mejía Arauz
 5. Paradise, Ruth. "Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, núm.1, México, 1985, pp. 83-93.
 6. Harper, Douglas. *Working Knowledge: Skill and Community in a Small Shop*, University of Chicago Press, Chicago, 1987, p.27.
 7. Fortes, Meyer. "Social and psychological aspects of education in Taleland", en J. Middleton (ed.), *From Child to Adult*, The Natural History Press, Garden City Nueva York, 1970/1938, pp. 4-74.
 8. *Ibid*, p. 35.
 9. Mead, Margaret. "Our educational emphases in primitive perspective", en J. Middleton (ed.), *From Child to Adult*, The Natural History Press, Garden City Nueva York, 1970, pp.1-13.
 10. *Ibidem*.
 11. Véase por ejemplo Ahkwesáhsne Mohawk Board of Education. How Did It All Start? The Ahkwesáhsne Science and Math Pilot Project Narrative, Cornwall, Ontario, 1994; Rogoff, Barbara. 1994, *op. cit.*; Matusov, Eugene. "How does a community of learners maintain itself? Ecology of an innovative school", en *Anthropology & Education Quarterly*, vol.30, núm.2, 1999, pp.161-186, y Rogoff, Barbara et al. *Learning together: Children and adults in a school community*, Oxford University Press, Nueva York, 2001.
 12. Véase Paradise, Ruth. "The autonomous behavior of indigenous students in classroom activities", en Amelia Alvarez y Pablo del Río (eds.), *Education as cultural construction*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1994, pp. 89-95; Robles, Adriana. *Diálogo cultural: tiempo mazahua en un jardín de niños rural*, Departamento de Investigaciones Educativas, México, 1996, y Mercado, Ruth. *Los saberes docentes como construcción social*, FCE, Mexico, 2002.

Otras Referencias

- Briggs, Jean L. *Inuit Morality Play: The Emotional Education of a Three-Year-Old*, Yale University Press, New Haven, 1998.
- Maurer, Eugenio. "¿Aprender o enseñar?: la educación en Takinwits, poblado Tseltal de Chiapas (México)", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol.7, núm.1, México, 1977, pp.84-103.
- Rogoff, Barbara. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social Context*, Oxford University Press, Nueva York, 1990.