

Narrativa biográfica y motivación para el aprendizaje. ¿Por qué motivación y entendida cómo? (Segunda parte).

Narrativa biográfica e motivação para a aprendizagem. Por que motivação e entendida como? (Segunda parte)

**Biographical narrative and motivation learning
Why motivation and how to understand it?
(Part II)**

Susana Inés Fernández
Universidad Nacional de Salta. Argentina
suinfer@gmail.com

49

/ RESUMEN /

El documento -primera y segunda parte- forma parte de la producción del Proyecto Nro. 1748 del CIUNSa.: “*Narrativa biográfica y motivación para el aprendizaje. A la búsqueda de pistas para repensar la problemática del ingreso universitario*”.

Se trata de dar cuenta de las razones por las cuales se centra la indagación acerca del ingreso a la universidad en la *motivación* de los estudiantes y de precisar el sentido en que se entiende el término, tomando para ello diferentes fuentes bibliográficas provenientes de distintos campos disciplinares.

Con esta finalidad se reseña y comenta la producción de Ana Abramowski sobre su concepto de *nopodermiento escolar*; se revisan los más importantes modos de intervención motivacional en el aula expuestos por Antonio Huertas y se expone la diferenciación entre motivación externa e interna desarrollada por la psicología dialéctica rusa. Se funda sobre estas conceptualizaciones, desde una perspectiva compleja del conocimiento y un enfoque socio-histórico del desarrollo psicológico humano, una definición de *motivación* que se conjuga con la problematización del concepto de internalización como apropiación y como dominio, tomando las ideas bajtineanas de *palabra autorizada* y *palabra internamente persuasiva* que dan lugar a la categoría de *resistencia*.

Surge de ello el interrogante sobre los posibles efectos motivadores de la apropiación y el dominio de las formas culturales de mediación y retomando los paralelismos planteados por Abramowski entre sistema productivo y educación, se reflexiona sobre el papel de la educación en la selección de los sujetos más aptos para el sistema económico capitalista.

PALABRAS CLAVES: ingreso universitario, motivación, empoderamiento escolar, internalización, resistencia.

// RESUMO //

O documento -primeira e segunda parte- forma parte da produção do Projeto n° 1748 do Consejo de Investigación de La Universidad nacional de Salta (CIUNSa): "Narrativa biográfica y motivación para el aprendizaje. A La búsqueda de pistas para repensar La problemática del ingreso universitario".

Trata-se de entender as razões pelas quais a indagação sobre o ingresso à universidade está concentrada na motivação dos estudantes e também de precisar o sentido do termo, tomando para isso diferentes fontes bibliográficas provenientes de distintos campos disciplinares.

Com esta finalidade faz-se a resenha e comenta-se a produção de Ana Abramowski sobre seu conceito de nopordemento escolar, revisando os mais importantes modos de intervenção motivacional na sala de aula expostos por Antonio Huertas, e expõe-se a diferenciação entre motivação externa e interna desenvolvida pela psicologia dialética russa. Funda-se sobre estas conceituações, a partir de uma perspectiva complexa do conhecimento e de um enfoque sócio-histórico do desenvolvimento psicológico humano, uma definição de *motivação* que se conjuga com a problematização do conceito de internalização como apropriação e como domínio, tomando as ideias backtinianas de *palavra autorizada* e *palavra internamente persuasiva* que dão lugar à categoria de *resistência*.

Surge daí a pergunta sobre possíveis efeitos motivadores da apropriação e domínio das formas culturais de mediação e, retomando os paralelismos propostos por Abramowski entre sistema produtivo e educação, realiza-se a reflexão sobre o papel da educação na seleção dos sujeitos mais aptos para o sistema econômico capitalista.

PALAVRAS CHAVE: ingreso universitario, empoderamiento escolar, internalização, resistência.

/// ABSTRACT ///

The paper, first and second part - is part of the production of CIUNSa Project No. 1748. : "Biographical narrative and motivation for learning. In search of clues to rethink the issue of college entrance."

Its aim is to consider the reasons why the research focuses on college entrance as regards motivation and intends to clarify the sense in which we understand the term, taking different bibliographic sources from distinct disciplinary fields.

For this purpose, Ana Abramowski's production is reviewed and analysed. Taking into account her concept of *students' lack of motivation* we review the most important ways in the classroom motivational intervention presented by Antonio Huertas and we analyse the difference between internal and external motivation developed by the Russian dialectical psychology. It is based on these conceptualizations, from a complex perspective of knowledge and a socio- historical approach of human psychological development, a definition of *motiva-*

tion that is in relation with the concept of internalization as appropriation and mastery, taking from Bajtin the ideas of *authorized word* and *internally persuasive word* that lead to the category of *resistance*

From this analysis, we consider the possible motivational effects of appropriation and mastery of cultural forms and mediation taking Abramowski's parallelisms between production system and education, taking into account the role of education in the selection of the more suitable subjects for the capitalist economic system.

KEYWORDS: college entrance, motivation, school empowerment, internalization, resistance.



... la misma distribución del poder puede ser reproducida a través de diferentes modalidades de control. No hay una relación 1 = 1 entre una distribución de poder y su modalidad de control. Hay muchos modos en que se nos puede hacer inofensivos. Ser fusilado no es el único.

Basil Bernstein

51

INTRODUCCIÓN

Esta presentación es producto del trabajo que se viene desarrollando en el Proyecto de Investigación N° 1748 del CIUNSA denominado *Narrativa biográfica y motivación para el aprendizaje. A la búsqueda de pistas para repensar la problemática del ingreso universitario.*

Hemos elegido focalizar esta articulación entre niveles medio y universitario, no porque consideremos que se trata –en sí misma– de una problemática más severa que, por ejemplo, el ingreso a la escolaridad primaria como punto de inflexión con el nivel inicial, sino porque somos docentes en el primer año de la universidad y por lo tanto nos consideramos parte del problema. En otras palabras: este es nuestro problema y nos sentimos implicados en él de diferentes formas. Esto último pensando en la manera en que se reedita cada año –cuando recibimos a los nuevos ingresantes– nuestra propia conflictiva de ingreso a la universidad.

Como profesores del primer año venimos –desde hace mucho tiempo– buscando estrategias para colaborar con nuestros alumnos en la tarea de hacerse estudiantes universitarios, con el propósito de que permanezcan en la universidad y puedan

transitar –con el menor costo de sufrimiento posible– el trayecto que conduce a la obtención del diploma.

Las búsquedas se multiplican y se multiplican las acciones. Los resultados parecen siempre escasos en relación con el tiempo y el esfuerzo dedicados.

En conversaciones informales con los colegas de diferentes áreas disciplinares –aún de otras Facultades–, hemos advertido una redundancia a la que nos pareció provechoso prestar atención. Una buena parte de los profesores de la universidad coinciden en que muchos estudiantes parecen evidenciar falta de interés y dificultades para hacerse cargo de las nuevas exigencias y responsabilidades que la universidad presenta.

Esto, sumado a nuestras propias percepciones al respecto y al abandono que se produce a lo largo del primer año, nos decidió a indagar acerca de la *motivación para el aprendizaje*.

En este trabajo pretendemos solamente compartir algunas de las cuestiones que venimos pensando acerca del tema y los aportes que vamos recogiendo de las lecturas que acompañan al proceso de trabajo de campo.

Creemos que los enfoques teóricos que elegimos no son aleatorios ni ingenuos y que explicitar el modo en que se usan los conceptos y definirlos con alguna precisión, nos ayuda también a poner sobre la mesa los supuestos de los cuales partimos para problematizar las situaciones que nos interesa indagar.

Ciertamente en el campo de la Psicología se han realizado muchas y muy interesantes investigaciones sobre el particular y tenemos elecciones al respecto. Pero además, nos interesan otras miradas. Veamos de qué se trata.

LIBERTADES Y SERVIDUMBRES: EL *NOPODERMIENTO ESCOLAR*

La idea de *nopodermiento* propuesta por Ana Abramowski para intentar dar cuenta de la inacción de los estudiantes en el aula –ya sea en forma de pereza o de desmotivación– abre una interesante línea interpretativa.

Dice la autora que este *nopodermiento* ha recibido diferentes denominaciones como: “pereza, fatiga, apatía, aburrimiento, desinterés, desmotivación...” todas ellas vinculadas a formas en que los estudiantes dicen “no” a las propuestas docentes y que vale la pena indagar porque “la institución escolar no sólo ha padecido un nopodermiento venido de afuera, también lo ha generado... perezoso o desmotivado no se nace. Tener en cuenta esto último no es un mal punto de partida” (2007: 18).

Hacemos nuestro, entonces, ese punto de partida y por eso comenzaremos comentando las reflexiones de esta autora que, básicamente –en nuestra interpretación– plantea dos categorías de estudiantes que dicen “no”: el *perezoso* y el *desmoti-*

vado y relaciona su existencia en los ámbitos educativos con el funcionamiento del sistema de producción del mundo del trabajo.

Si el *nopoderamiento escolar* de la modernidad se condensa en la figura del *perezoso* que debe ser *vigilado, perseguido y corregido* –seguramente por su propio bien¹– su correlato en la producción es la vigilancia y persecución del *perezoso fabril*. La exaltación del valor del trabajo parece ser una consecuencia de la industrialización y –en los términos de nuestra autora– “se trata de reforzar el valor de la vida activa sobre la vida contemplativa” (18).

La palabra clave es *productividad*. Entonces, para *neutralizar la pereza*, comienza el disciplinamiento del tiempo a lo que se suma otro principio –también disciplinador– que es la “gratificación postergada” que implica “una sucesión de renunciamentos, ahorros y privaciones, en pos de un bienestar depositado en el futuro” que rigen la idea de trabajo de la modernidad y se instalan también como lógica en los ámbitos de la educación. Valen la pena todos los sacrificios y exigencias que se soportan en la escuela porque las recompensas vendrán en el futuro. En síntesis: “Trabajar, estudiar, aguantar y esperar”.

Tal vez esto nos ayude a comprender la respuesta de tantos estudiantes del ingreso universitario que a la pregunta acerca de por qué eligieron la universidad, responden: “Para ser alguien en la vida”. El ingreso a la universidad no tendría que ver con la universidad misma, ni con el conocimiento, sino con unas promesas para el futuro, como un puesto de trabajo, el logro de reconocimiento familiar y social, etc.

Pero –continuando con lo que venimos exponiendo– a la vez que se producía la persecución del perezoso, la inactividad comenzaba a ser considerada también como una forma de resistencia, comenzaba a advertirse el *poder del nopoderamiento*. Dice Barthes en 1979: “La escuela es una estructura de coacción y la pereza es un medio, para el alumno, de burlarse de esa coacción (...) la pereza puede ser una respuesta a esta represión, una táctica subjetiva para asumir el aburrimiento (...)” (Citado por Abramowski: 19–29).

Se trata de una respuesta indirecta que evita la crisis ya que el alumno no dispone de medios para realizar un cuestionamiento abierto.

Lo que perturba el orden es el *no hacer nada* y esto lleva a Barthes a afirmar que “(...) la forma volitiva de la pereza en la modernidad es la libertad” ([1995] citado por Abramowski: 20).

Afirma también esta autora que, a pesar de que siguen existiendo los alumnos haraganes, desde hace unas décadas el *no hacer* se reconoce como *desmotivación* y que la necesidad de estar motivado no se limita a los ámbitos escolares sino que invade todos los espacios sociales, lo cual se relacionaría con la transformación del

¹ El comentario es nuestro.

modelo disciplinario de gestión de las conductas a las *sociedades de control* descritas por Deleuze.

En el mundo regido por las disciplinas todo estaba reglado y “las instituciones asfixiaban, pero a la vez organizaban y canalizaban la existencia con pautas estables”. Actualmente –Abramoswki refiere ahora a Ehrenberg– la ley y la autoridad se vivencian como represivas y por ello “se apela menos al recurso de la obediencia disciplinaria que a la decisión e iniciativa personales (21).

A partir de la década del '60, siglo pasado, *prohibido prohibir* es una consigna que –de expresión de resistencia en ese momento– se ha transformado en una norma: “(...) ninguna ley moral ni ninguna tradición vienen a indicarnos desde el exterior lo que debemos ser y cómo debemos conducirnos” (Ehrenberg [2000] citado por Abramowski: 21).

Sin embargo, para Rosanvalon ([1998] citado por Abramowski: 21), la emancipación que otorgaba el disfrute de nuevas autonomías y libertades generó en los individuos sentimientos de vulnerabilidad y fragilidad por la responsabilidad que implicaba la construcción de su porvenir teniendo que hacerse cargo de ellos mismos. La libertad pasó de ser una conquista, producto de la transgresión, a ser un pesado imperativo por el cual los seres humanos estamos permanentemente en situación de “juzgar, decidir y construir nuestros propios referentes”, afirma Ehrenberg (citado Abramowski: 21).

En los ámbitos escolares –por lo tanto– la norma no es ya ser disciplinado sino convertirse en uno mismo; no es obedecer sino tener iniciativa. Y lo *fatídico es atascarse, estancarse, quedar paralizado* (22).

Siguiendo la línea de pensamiento de Abramowski y de los autores de los cuales se sirve, esta conminación a no quedarse quieto permite dar cuenta de la centralidad cobrada por la noción de *motivación*, ya que esta tiene que ver con *el movimiento y sus motivos*. Actuamos de acuerdo a nuestros motivos y estos motivos deben encontrarse *adentro de uno*, no provienen más de un mandato externo. Ya no es posible la imposición, ahora debe haber consentimiento. Entonces, lograr que otro haga será el resultado de movilizar sus resortes internos, de seducir, de convencer en lugar de obligar a cumplir una norma.

Al referirse a lo paradójico de esta transformación, la autora consigna una extensa cita de Bauman que transcribiremos también nosotros para no perder ni pizca de su riqueza expresiva:

(...) la libertad sin precedentes que nuestra sociedad ofrece a sus miembros ha llegado acompañada de una impotencia también sin precedentes (...) Un observador cínico podía decir que la libertad llega cuando ya no importa. Existe una desagradable mosca de impotencia en la sabrosa sopa de la liber-

tad, cocida en la olla de la individualización; esa impotencia resulta más odiosa, molesta y ofensiva en vistas del poder que la libertad nos debería conferir” (2003).

Allí están los *desmotivados*, los que sin razón aparente permanecen paralizados sin lograr hacer uso del poder que la libertad debería conferirles. Son los herederos de las libertades conseguidas por los *perezosos* que no han encontrado *sus resortes internos para la acción*.

En una sentencia llena de dramatismo –al menos para quienes leemos pensando en nuestros jóvenes estudiantes– Abramowski expresa: “El perezoso no hace porque no quiere, el desmotivado no hace porque no puede, es incapaz de actuar”.

Agregando complejidad a su análisis, nuestra autora recurre ahora a Dubet y Martuccelli que se refieren a la *desregulación de las relaciones pedagógicas*. Y es que también se ha modificado el papel del maestro que antes, cuando encarnaba unos principios que lo sobrepasaban, debía hacer cumplir la norma. Ahora que las relaciones humanas han sido jerarquizadas, debe conocer profundamente a sus alumnos y generar vínculos afectivos. Se debilitó el rol en beneficio de la relación y el maestro debe encontrar ahora la forma de motivar a sus alumnos y de motivarse a sí mismo. En contrapartida, el alumno que antes tenía unos motivos proporcionados por la sociedad, por el maestro, por los padres, debe ahora encontrar o fabricar sus propios motivos internos.

En un contexto como el descripto, dice la autora que las pedagogías se han vuelto “un poquito hipocondríacas” y,

(...) ven enfermos, desmotivados, desinteresados, apáticos, por todos lados, pero cuando se revisan los ‘packs motivacionales’ se descubre que lo único que tienen para ofrecer a estas hordas de desmotivados son cacerolas y cacerolas de la misma sopa que describe Bauman, aquella que tiene una desagradable mosca de impotencia nadando en un supuestamente sabroso caldo de libertad (24).

ENTONCES... ¿TIRAMOS LA SOPA?

Tal vez porque encontramos verosímil la línea de pensamiento comentada, la tentación de abusar de la metáfora se nos hace irresistible... pensando que, para ciertos sectores de la sociedad, el asco que supone una mosca en la sopa se resuelve con facilidad desechando la sopa con todo y mosca. Suponemos que no faltarán quienes –después de una reflexión como la que antecede– pensarán nostálgicamente que

todo es cuestión de volver a establecer los marcos disciplinarios/disciplinadores necesarios.

Sostenemos, en cambio, que es necesario profundizar más los análisis porque esa sopa puede ser el único alimento disponible y también existimos quienes estaríamos dispuestos a tragarnos la mosca con tal de no desperdiciar una sopa conseguida con tanto trabajo –paradójicamente– por tantos *esforzados perezosos*².

Revisaremos, entonces, un poco los *packs motivacionales* a los que refiere Abramowski, para lo cual nos serviremos de otro autor estudioso de la motivación, esta vez sí proveniente del campo de la Psicología, el español Juan Antonio Huertas.

Él, en el último capítulo de su libro *Motivación. Querer aprender* (2006), realiza lo que denomina un “Análisis crítico de los principales modos de intervención motivacional en el aula”, modelos que no podremos exponer aquí en detalle, pero que intentaremos caracterizar someramente para dar una idea general de la perspectiva desde la cual están planteados.

Para comenzar, es interesante tomar en cuenta un comentario que realiza el autor al introducir las propuestas de intervención del grupo de McClelland y colaboradores, cuando dice:

(...) las personas que han colaborado con este pionero del estudio de la motivación humana han tenido, a la hora de aplicar sus conocimientos en la práctica, más preferencias por el campo empresarial o del trabajo que por el escolar, mucho menos rentable en el mercado. De todas formas, la mayoría de sus planteamientos aplicados han sido propuestos como trasvasables al campo educativo (235).

56

Explica Huertas que en esta línea de importación del campo empresarial al educativo se han realizado diferentes propuestas, entendiendo que lo académico es una *actividad de logro* más, en la que se busca ser eficaz al asimilar y utilizar unos conocimientos con un resultado por cada tarea.

Esto resuena particularmente interesante respecto de las ideas ensayadas por Abramowski, en el sentido de relacionar los análisis motivacionales del ámbito educativo con los del mundo del trabajo.

Entre las alternativas encontramos los intentos por modificar la *fuerza del motivo de logro* en los estudiantes, aumentando la necesidad de logro como resultado de que un grupo de profesores enseñen a hablar, pensar y comportarse al estilo de personas altamente motivadas, al igual que en las empresas cuando se invita a los empleados a emular modelos empresariales exitosos.

² Estamos pensando en tantos paros obreros, tantas sentadas estudiantiles y tomas de universidades y colegios realizadas por tantos *vagos que intentaban eludir sus obligaciones*.

Otros programas de este mismo grupo han consistido en enseñar a establecer metas realistas y de accesibilidad media y a atribuir el éxito a las propias habilidades.

En opinión de nuestro autor, el aporte más importante de estos investigadores es el “establecimiento de un primer esquema de desarrollo ontogenético de la motivación de logro” (236) que no explicaremos pero que serviría como guía para mejorar el desarrollo de este tipo de motivación en los niños.

Luego expone los “Programas que inciden en la autonomía”, como el Proyecto Carnegie de De Charms, en el cual se pretendía conseguir que un grupo de maestros de escuelas de sectores socialmente desfavorecidos motivasen a sus estudiantes hacia la autonomía y el aprendizaje.

Posteriormente expone los “Programas de entrenamiento atribucional”, que parten del supuesto básico de que la raíz de los problemas de actuación está en el tipo de explicación causal que se hace de sus resultados. Desde este punto de vista, la intervención consiste en dos momentos: detectar los estilos atributivos desajustados que explican la falta de motivación de los sujetos y las deficiencias de su ejecución de tareas y “aplicar un tratamiento de cambio de pensamientos” enseñando un patrón nuevo de explicaciones de los resultados logrados que –por lo general, según Huertas– consiste en atribuir el éxito a capacidades personales estables y el fracaso a la falta de esfuerzo. Dice el autor: “En definitiva el modo de cambio es intentar que una creencia sea sustituida por otra a través del convencimiento de la mano de una persona creíble y estimada” (240).

Finalmente, encontramos el “Entrenamiento instrumental hacia metas de aprendizaje” que se articula en tres momentos: 1) presentación y preparación para la tarea; 2) lo que se piensa y se hace durante la realización de la tarea y 3) lo que ocurre una vez terminada la misma, fundamentalmente en lo vinculado con la evaluación. En definitiva, se trata de un conjunto de *instrucciones persuasivas* que tienen un orden lógico y se presentan antes, durante y después de la realización de la tarea como retorno informativo.

Dejaremos en suspenso estas ideas para introducir nuevos elementos para el análisis.

MOTIVACIÓN EXTERNA Y MOTIVACIÓN INTERNA

Marco Cecchini, en la “Introducción” al libro de Luria, Leontiev, Vigotsky (1986), aborda el tema de la *motivación* dentro de un subtítulo denominado “La comunicación” y –entre otras cuestiones– plantea la pregunta de por qué el concepto

de “refuerzo externo” presenta tan escaso interés para los psicólogos soviéticos (11). Dice entonces que: “En la Rusia soviética se difundió, con la Revolución, una concepción ‘creativa’ y no ‘pasiva’ de la mente (...)” (11), por cuanto sostenían que los conceptos no se asimilaban pasivamente sino que eran contruidos. Los enseñantes tenían como tarea “demostrar cómo el uso de un concepto viejo –o el no uso de un concepto nuevo– crea contradicciones e incertidumbres, para facilitar después el proceso de ‘construcción’, permitiendo así superar las contradicciones y reducir la incertidumbre” (12).

Esta superación de las contradicciones y reducción de la incertidumbre constituye la “motivación” que es el refuerzo del propio proceso. Es decir que “el proceso de ‘construcción’ es un proceso automotivado (...)” (12) y por lo tanto para su prosecución no es necesario el refuerzo externo, basta con que se mantengan las condiciones para que el proceso continúe desarrollándose.

Esta concepción dialéctica de la motivación, planteada en términos de sucesivas superaciones de contradicciones y directamente orientada hacia la formación de conceptos, parece un tanto ingenua si la analizamos en el contexto expuesto por Abramowki. Pero además presenta –al igual que los modelos antes descriptos– una apariencia de simplicidad que hace difícil comprender la persistencia de la desmotivación en el aula.

Y es que el imperativo de nuestra época no coincide ya con el del momento histórico en que Luria, Leontiev y Vigotsky realizaron sus planteos y hoy no vincularíamos la “automotivación” a la “superación de las contradicciones para reducir la incertidumbre”, sino que, contrariamente, consistiría en encontrar allí, –precisamente en la convivencia con las contradicciones y la incertidumbre– los motivos para seguir aprendiendo.

Sin embargo, tomaremos de la psicología dialéctica rusa la orientación más general vinculada al desarrollo de las funciones psicológicas superiores, entendiendo que la motivación es un proceso interno pero de origen social, lo cual nos coloca en situación de replantear el concepto yendo un poco más allá de los “tratamientos persuasivos” y de los “cambios de pensamiento” inducidos artificialmente a partir de situaciones experimentales.

No hace al fondo de nuestra cuestión plantear la propuesta de Huertas y sus colaboradores, sobre la cual sólo apuntaremos que consideran a la problemática de la motivación como un tema que debe ser encarado curricularmente y que no puede quedar librado al voluntarismo de los maestros y profesores.

En cambio, haremos nuestro el fundamento teórico que informa su planteo desde un enfoque socio-cultural, ubicando a la motivación como una función psicoló-

gica de orden superior que –en consecuencia– se desarrolla a partir de la internalización de parte de las actividades sociales de las cuales participan los sujetos.

PROBLEMATIZACIÓN DEL CONCEPTO DE INTERNALIZACIÓN

James Wertsch –psicólogo norteamericano que se ubica a sí mismo dentro de la línea del análisis sociocultural– toma como unidad de estudio lo que denomina la *acción mediada*, definida en términos de tensión irreductible entre el agente y la forma de mediación y lo hace a partir de la llamada *Gramática de los motivos* de Kenneth Burke.

En la parte que nos interesa en este momento, Wertsch refiere a la internalización diferenciando “internalización como dominio e internalización como apropiación”. (1999: 82 a 99).

En el primer caso –“internalización como dominio”– se refiere a “<saber cómo> (...) usar un modo de mediación con facilidad” (82). Con respecto a la “apropiación”, toma los desarrollos de Bajtin y dice –aludiendo a los términos en ruso que este último utiliza– que “significa algo así como traer algo hacia el interior de uno mismo y hacerlo propio (...) tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio” (92-93).

Pero esto no quiere decir que los agentes sean consumidores automáticos de formas de mediación, trátase del lenguaje o de valores y costumbres. La apropiación implica en buena medida resistencia –consciente o no– por parte del agente. En palabras del autor: “La existencia de alguna forma de resistencia o fricción es, entonces, la regla y no la excepción” (94).

Obviamente, Bajtín se interesa por la apropiación de la palabra y Wertsch sigue esta línea de trabajo pensando en la palabra como herramienta cultural, como modo de mediación.

También para nosotros la *palabra* tiene relevancia en términos de internalización –como dominio y como apropiación– en tanto y en cuanto nuestro trabajo se basa en la narrativa biográfica de los sujetos. Al respecto dice Huertas recordando a Bruner: “... lo que no se estructura en forma narrativa se pierde en la memoria” (2005: 65). Pero también nos interesa porque la actividad típicamente universitaria –y escolar en general– se centra con fuerza en la utilización adecuada de los sistemas simbólicos de la cultura con énfasis en el lenguaje, ya sea oral, escrito o como instrumento del pensamiento.

Sin embargo, en este punto del trabajo nos interesa particularmente referir el dominio y la apropiación a la idea misma de *motivación* como función psicológica de orden superior, partiendo del supuesto –bastante verosímil desde nuestra perspectiva– de que el dominio de las formas culturales de mediación es en sí mismo motiva-

dor; pero prestando especial atención a las formas de resistencia y buscando cuáles son los aspectos de la apropiación o en qué circunstancias los procesos de apropiación con miras al dominio pueden resultar desmotivadores.

LO QUE ACONTECE SUELE NO SER TAN DIÁFANO COMO PARECE

Si coincidimos con los desarrollos de Abramowski, existirían modalidades o estilos epocales de acción y de inacción, motivos social e históricamente determinados para hacer y para no hacer, para aprender y para no aprender. Pero al mismo tiempo, estas modalidades que reflejan las necesidades de producción del sistema económico imperante tienen que entrecruzarse complejamente con las alternativas de las trayectorias de vida particulares de los sujetos, ya que de lo contrario estaríamos aceptando una uniformidad de lo social en la cual quedaría diluida la rica diversidad que se abre cotidianamente ante nuestros ojos y nos incluye.

Asumimos entonces que la motivación –y en consecuencia también su carencia– se relaciona con el espíritu de la época en términos generales –en nuestro caso el presente y la historia reciente– y en particular con las necesidades, en términos de productividad, de las sociedades capitalistas neoliberales que tienen su origen en la industrialización. De retorno al pensamiento de Abramowski, puede afirmarse que hoy, el convertirse en ejecutivo de uno mismo constituye una exigencia que está presente en la escuela pero la trasciende.

Pero... ¿qué hay de los sujetos concretos, de las personas que encarnan la problemática en discusión...?

Una reflexión final, que no se decide a ser pregunta ni respuesta y es un poco ambas: puede que aquello que hemos entendido como *libertad* no sea sino otra forma de servidumbre... y que en un mundo que se caracteriza por la falta de puestos de trabajo, el imperativo de la iniciativa y la autonomía motivacional constituya una modalidad de selección de los más aptos. En definitiva, una nueva trampa de dominación en la que la educación está metida hasta el cuello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, Ana L. (2007) “Variaciones del “nopodermiento” escolar: de perezas y desmotivaciones” en Daniel Brailovsky (Comp) *Interés, motivación y deseo*. Buenos Aires: Noveduc

Bernstein, Basil (1990) *Poder, educación y conciencia*. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure.

Huertas, Juan Antonio (2006) *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: AIQUE.

Luria, Leontiev, Vigotsky (1986) *Psicología y pedagogía*. Madrid, Buenos Aires:

Wertsch, James (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

