

# Aprendizaje y transformación del sujeto en formación

Étienne Bourgeois

## Formación y cambio

*Todo ha cambiado en Bretaña,  
salvo las olas que cambian siempre  
Chateaubriand, Vida de Rancé*

Como lo proponen todas las grandes tradiciones espirituales, la vida misma, por esencia, es impermanencia, cambio. Así, la vida no se opone a la muerte, la incluye porque en realidad está constituida de una sucesión infinita de muertes y nacimientos. Ya sea en el plano físico, emocional o cognitivo, el individuo, desde su nacimiento a su muerte biológica, no hace más que transformarse, atravesar una infinidad de estados sucesivos, cada uno pudiendo nacer debido a que el anterior ha podido morir, en un flujo continuo, constituyendo así la singularidad de su “transcurso de vida”. De esta premisa, se derivan varios postulados relativos al proceso de formación, que sustentarán el resto de este artículo.

Primero que todo, como lo ha destacado igualmente Jean-Marie Barbier en el capítulo 1, la formación de adultos- como toda otra práctica educativa- es un espacio-tiempo, un dispositivo social, deliberada y explícitamente concebido y puesto en un lugar por una sociedad para producir cambio, transformación en los sujetos escogidos. Tal es la intención, la razón de ser de la formación. Ahora bien, se desprende de lo anterior, que toda formación, en realidad no podrá nunca, más que *acompañar* cambios, transformaciones que *ya* estén sucediendo en los sujetos. Por eso resulta esencial asegurarse siempre de distinguir bien en la formación, por una parte, la intención social de transformación y su concretización en los dispositivos y las prácticas- institucionales, organizacionales y pedagógicas- que constituyen aquello que llamamos “la formación”, y, por otra parte, los procesos reales de (trans) formación que están ocurriendo en los sujetos que pasan por estos dispositivos. Esta distinción es tanto más importante dado que el mismo término “formación” es comúnmente utilizado para nombrar indiferentemente, a veces los procesos (del lado de los “formados”), a veces los dispositivos (del lado de los operadores<sup>1</sup> [de la formación]). En este capítulo, trataremos esencialmente los procesos que se desarrollan en los sujetos en situación de formación. Remitimos al lector al capítulo 16 para un tratamiento más

---

<sup>1</sup> En francés se usa regularmente la expresión “operadores de la formación” u “operadores de la educación” para referirse en general a los actores del mundo educativo que tienen la responsabilidad de gestionar la actividad educativa tanto a nivel directivo como a nivel pedagógico (por ejemplo en sala de clases) (Nota del traductor).

sistemático de la pregunta por los dispositivos de aprendizaje, que hace eco al presente capítulo sobre los procesos.

¿Qué hay del objeto de las transformaciones que busca producir la formación en los sujetos? La primera finalidad de la formación, tal como es definida socialmente es de *hacer aprender*, es decir, en un sentido estricto, de producir, o en todo caso de facilitar la construcción de conocimientos y de competencias- y más ampliamente de maneras de pensar y de actuar- específicas, definidas socialmente, de forma más o menos explícita, como deseables. Estos conocimientos y competencias que se busca alcanzar son explicitados bajo la forma de “objetivos pedagógicos” o de “referenciales de competencias”<sup>2</sup> que orientan la formación. Se espera que éstos sean objeto del trabajo pedagógico en la formación y de las prácticas de evaluación que jalonan el curriculum de formación. Esto es cierto, no solamente del lado del operador de la formación, sino también del lado de los educandos. Del adulto que entra en una formación se espera siempre que venga a aprender [en ella] nuevos conocimientos y competencias, y es eso lo que él espera recibir. Por supuesto, tanto una como la otra de las partes, puede buscar implícita o explícitamente que las transformaciones se produzcan en otros registros- como por ejemplo, del lado de las empresas, la socialización global en la cultura empresarial de los asalariados, o la contribución a los cambios organizacionales. Sin embargo, el aprendizaje en un sentido estricto permanece siempre en el corazón del “contrato social” de la formación que vincula a los educandos con los operadores de la formación.

Sin embargo, más allá de esta prescripción social compartida ¿qué hay de los *verdaderos* cambios que pueden producirse por el lado de los sujetos en formación? Sea que uno lo quiera o no, lo tome en cuenta o no, es el sujeto completo el que se compromete con la formación y, más aún, un sujeto que ya se encuentra en un proceso de transformación global. ¿Qué otras transformaciones del sujeto pueden acompañar el aprendizaje en sentido estricto, tal como la formación busca que se produzca? En primer lugar, en el mismo registro de los conocimientos y competencias, otras transformaciones más o menos profundas pueden producirse en el sujeto ligadas a sus aprendizajes, en otra temporalidad que aquella a la que apunta la formación. Lo que la persona verdaderamente aprende en la formación da forma y es formado por el sistema más amplio de pensamiento (creencias, conocimientos, concepciones, valores, etc.) y de acción (competencias, hábitos, prácticas, etc.) del sujeto en el cual este aprendizaje se inscribe. Por otro lado, aquello que se produce en el contexto de formación en el registro de los modos de pensar y de acción del sujeto está también estrechamente ligado a las transformaciones en desarrollo en otros dos planos: la trayectoria biográfica del sujeto, es decir el curso de los eventos que se

---

<sup>2</sup> Un “referencial de competencias” es una herramienta usada en los distintos ámbitos que analizan, describen y prescriben los comportamientos de un sujeto en términos de competencias. Típicamente, una organización laboral va a definir un “referencial de competencias” para cada uno de los cargos definidos en dicha organización. Este referencial sirve como una guía tanto para la selección del personal como para la formación de éste en distintos tipos de instancias de capacitación. En este sentido, se parece a lo que Chile llamamos “perfil de egreso” (si se trata de una institución educativa) o “perfil de competencias” (Nota del traductor).

producen en su vida; y su trayectoria identitaria, es decir la economía de su imagen de sí mismo y su evolución. Postularemos entonces, en lo que sigue del texto, que los procesos de aprendizaje en sentido estricto sólo pueden ser comprendidos realmente, teniendo en cuenta su dimensión diacrónica, como procesos de transformación inscritos en una temporalidad, y sus interacciones con las transformaciones más globales en el sujeto, particularmente en los planos biográfico e identitario.

Otra implicación de esta aproximación “holista” al sujeto que aprende, es aprehender el proceso de aprendizaje como esencialmente atravesado por tres dimensiones indisociables y en estrecha interacción: la dimensión cognitiva, motivacional y social.

- Todo aprendizaje, incluso dentro de los dominios del “saber hacer” y del “saber ser”, pone en marcha, de una manera u otra, un trabajo *cognitivo* de movilización y de transformación de estructuras cognitivas previas del sujeto, es decir, de esquemas interpretativos y operatorios que acompañan su acción. La mediación cognitiva de las interacciones del sujeto con su entorno en situación es entonces planteada aquí como una condición previa, incluso en las situaciones donde el aprendizaje tiene que ver esencialmente con el dominio de competencias prácticas.

- Todo aprendizaje supone igualmente un *involucramiento* del sujeto en esta actividad. El aprendizaje es antes que todo un trabajo que, como tal, requiere de una movilización de los recursos motivacionales más o menos importante de parte del sujeto- según la dificultad y los aspectos clave de la tarea. Se trata en primer lugar de que el sujeto haga la elección de entrar en la actividad, en ésta en vez de cualquier otra: no solamente que él tome la decisión, sino que también realice efectivamente el acto de entrar en esta actividad. Se trata luego de que el sujeto se implique lo suficiente y hasta el final -en los planos cognitivo, comportamental y emocional- para poder llevarla provechosamente hasta el final.

- Finalmente, el aprendizaje es también una actividad esencialmente social, que liga al sujeto con otros: la mayor parte del tiempo un formador o formadora y con un grupo de pares con los cuales interactúa en “presencial” o a distancia. Incluso cuando es vivida en solitario, se trata aún y siempre de una experiencia de encuentro con otros, en este caso, con un otro mediatizado (el autor de un libro o de un CD por ejemplo). Más fundamentalmente aún, más allá de esta dimensión relacional, el aprendizaje conecta al sujeto con un grupo social, una cultura, una sociedad. Tal como lo destaca el enfoque (neo) vygotskiano del aprendizaje, los objetos designados socialmente como objetos de aprendizaje en realidad son siempre herramientas culturales, producidas y utilizadas por un grupo social y cuyo dominio condiciona el lugar que puede tomar el sujeto dentro de este grupo. Por consecuencia, aún cuando en este capítulo se tratarán esencialmente procesos individuales de cambio en los sujetos en formación, los abordaremos en tanto procesos que se predicen de un sujeto vinculado con otros -otras personas y grupos sociales.

Esta visión del aprendizaje, en la encrucijada de estas tres dimensiones, invita a profundizar en la comprensión no solamente del rol de cada una de estas dimensiones en el aprendizaje y de los procesos que le son propios, sino también y, quizás sobretodo, en sus

interacciones, en juego en el aprendizaje. Afirmamos que, tanto para la investigación como para las prácticas, hay una tarea fundamental en el tratar de asumir el desafío de comprender las preguntas del aprendizaje y de la formación aprehendiendo estos procesos, tanto como sea posible, por una parte desde su dimensión diacrónica, como un flujo entrelazado de transformaciones en diferentes planos, y por otra parte, a la luz de las interacciones entre las dimensiones cognitiva, motivacional y social que los caracterizan específicamente. Todas estas dimensiones han sido tratadas en la literatura de manera relativamente separada.

De lo anterior se desprende la manera en que se ha estructurado el capítulo. La primera parte se centrará en la dimensión diacrónica del proceso de aprendizaje, en sus interrelaciones entre la trayectoria biográfica e identitaria del sujeto en formación. La segunda parte, propondrá una lectura del aprendizaje en una situación de formación centrada en las tres dimensiones señaladas previamente- cognitiva, motivacional y social- y la manera en que éstas se integran en el aprendizaje.

Este capítulo evidentemente no tiene la ambición de proponer un examen exhaustivo ni tampoco una síntesis de investigaciones y teorías relativas a estos dos componentes. El objetivo es doble. Por un lado, se trata de proponer un marco y claves de lectura que permitan estructurar globalmente la problemática del sujeto en formación, y de situar y articular dentro de este marco algunos aportes de la investigación, a veces muy disímiles, propuestos por la literatura, tanto francófona como anglófona, en este campo. Por otro lado, por cada uno de los componentes constituyentes de este marco problemático, se esbozarán algunas preguntas y problemáticas planteadas por la perspectiva propuesta y que parecen ser relevantes y pertinentes hoy, tanto para las prácticas de formación como para la investigación de estas prácticas.

## Trayectoria de aprendizaje, trayectoria biográfica e identitaria: la “triple hélice de la formación

### Intención y acción: una relación paradójica

Una primera pregunta planteada por la articulación entre el aprendizaje, la biografía y la identidad como un flujo entrecruzado refiere a la relación entre la intención y la acción. El involucramiento de un adulto en formación implica dos polos en tensión. Aquel de la *intención* de la formación, es decir la representación que el sujeto se hace de aquello que él busca en la formación, de aquello que espera de ésta, en relación a sus objetivos personales, de orden biográficos y a la vez identitarios. El otro polo es el de la *acción* emprendida – o proyectada- para llevar a cabo la intención o por lo menos progresar a través de su realización, en este caso, la acción de la formación. Se puede fácilmente concebir que esos dos polos están relacionados: la acción del sujeto está sostenida, orientada por una intención y la intención, para ser realizada,

involucra al sujeto en la acción. Sin embargo ¿cómo pensar más precisamente esta relación? Tres modelos pueden ser sugeridos.

- ¿La Intención matriz de la acción?

No hay viento favorable para quien no sabe para dónde va

Séneca

El primer modelo, que puede ser calificado de racionalista, predomina actualmente de manera muy masiva en la literatura acerca del involucramiento y la motivación a aprender. Éste postula que la intención precede, orienta y determina el involucramiento del sujeto en la acción, cronológica y funcionalmente. Desde una perspectiva de inteligibilidad, encontramos este modelo a la base de muchas teorías de la motivación a aprender, por ejemplo, de manera muy emblemática, en la teoría llamada de la *instrumentalidad percibida*, propuesta por Willy Lens y sus colegas. En lo sustantivo, este modelo postula que el involucramiento del sujeto en la actividad de aprendizaje -al inicio y a lo largo de todo el proceso- será más elevado en tanto perciba esta actividad como útil en relación a objetivos personales existenciales futuros. De este enfoque, se desprenden directamente prescripciones prácticas extremadamente comunes en el campo de la formación: en definitiva, si se quiere suscitar la motivación y el involucramiento en el sujeto en formación, se trata de asegurar como condición previa que éste clarifique bien sus metas, su proyecto, sus objetivos, de manera que pueda elegir la actividad de formación que le permitirá progresar en la realización de sus metas de la manera más efectiva y eficiente posible. Posteriormente, se trata, en el transcurso de la formación, que el sujeto perciba bien la utilidad de la formación en relación a sus metas y su progresión en relación a éstas. Éste es el sentido de la cita de Séneca puesta en el epígrafe al inicio. En el campo de la inserción socio-profesional, por ejemplo, esta concepción ha dado lugar a una multiplicación de prácticas destinadas a impulsar al sujeto a dotarse, primero y antes que todo, de un proyecto personal. De manera más amplia, subyace la intensificación masiva del mandato de un proyecto en el campo de la formación, discutida por Jean-Pierre Boutinet<sup>3</sup>. Se encuentra igualmente el mismo tipo de razonamiento a la base de teorías de la autorregulación del aprendizaje: el sujeto que aprende autónomo es aquel que es capaz de fijarse objetivos y de regular su actividad de aprendizaje en función de éstos<sup>4</sup>. Éste es, igualmente, el modelo que predomina -en particular en el registro prescriptivo- en el dominio de la administración de empresas a propósito de la toma de decisiones: primero se define su objetivo (la famosa “función de utilidad”), luego se examinan comparativamente todas las opciones disponibles y sus consecuencias previsibles, y finalmente se elige aquella que presenta la probabilidad más elevada de lograr el objetivo (“maximizar la función de utilidad”).

---

3

4

Después de todo, este enfoque se superpone bastante bien con el sentido común, por lo menos en nuestra sociedad occidental que idealiza la importancia del proyecto y de la meta, en tanto representación mental de una realidad deseada proyectada en el futuro, motor y regulador del involucramiento del sujeto en la acción<sup>5</sup>. Es fácil, en efecto, admitir que un adulto no consentirá involucrarse en una formación, ni en la inversión que ésta representa, a menos que haya razones para pensar que la formación contribuirá efectivamente a la realización de metas existenciales valiosas, y que posteriormente, una conciencia clara del rumbo no puede más que facilitar su navegación y mantener su motivación en el camino, en particular cuando se trate de afrontar los inevitables riesgos -dificultades, dudas e incertidumbres- del recorrido. Y sin embargo, muchas observaciones vienen a cuestionar esta aparente evidencia y podrían estar a favor de una concepción diametralmente opuesta del vínculo entre intención y acción.

- ¿La acción matriz de la intención?

*Lo que hago me enseña lo que busco.*

Paul Klee

*Él seguía su idea. Era una idea fija, y estaba sorprendido de no avanzar.*

Jacques Prévert

Hemos podido demostrar en nuestros propios trabajos (concernientes a adultos en proceso de retomar sus estudios y jóvenes en formación inicial en la universidad) que si el escenario precedente da cuenta de la realidad del involucramiento en la formación en ciertos casos, esto está lejos de ser una generalidad. En efecto, otros dos escenarios han podido ser puestos empíricamente en evidencia. El primero es el de los adultos (y de jóvenes estudiantes) fuertemente involucrados en su formación, algunos animados por la convicción de que la formación les será útil para el futuro. Sin embargo, no tienen metas futuras precisas determinadas como condición previa. Entre ellos, algunos esperan explícitamente que la formación contribuya a clarificar sus metas y su proyecto personal, y se dicen más involucrados en las actividades de formación que les ayudan, justamente, a clarificar su proyecto. Por otra parte, se ha podido contrastar igualmente en los estudiantes universitarios en formación inicial, que el hecho de tener al inicio de su formación una representación muy específica de su futuro trabajo, sin poder jamás ponerla en discusión, constituye un factor *negativo* para el éxito. Se refleja plenamente aquí el sentido de la cita de Prévert del epígrafe del inicio de esta sección. Este es el escenario que hemos calificado como “la instrumentalidad abierta”. El otro escenario señalado como de la “motivación intrínseca”, es aquel de los adultos fuertemente involucrados en su formación, pero sin apuntar en

---

<sup>5</sup> a Sobre el tema del anclaje occidental de esta visión de la relación entre intención y acción, ver el magistral análisis propuesto por Françoise Jullien (LULLIEN F., *Traité de l'efficacité*, Paris, Le Livre de Poche, 2002).

ella a metas personales particulares ni preocuparse de la “utilidad” de la formación en relación a objetivos externos a la actividad misma. Estos estudiantes reportan una motivación principalmente “intrínseca”, fundada sobre todo en la satisfacción que ellos obtienen de la actividad en sí, independiente de su utilidad.

Así entonces, se puede concebir que los adultos se puedan involucrar en una actividad de formación sin perseguir metas personales particulares, previamente definidas, sino estando motivados principalmente por el atractivo de la actividad misma. Aparece incluso que las metas muy específicas pueden ser contraproducentes para el involucramiento. Por otro lado, se puede concebir también que en el transcurso de la acción es cuando las metas y el proyecto personal del sujeto se pueden aclarar y tomar cuerpo. Estamos cerca aquí de la concepción vygotskiana según la cual no es tanto el sujeto el que se involucra en la acción, como la acción la que involucra al sujeto. Éste es, igualmente, el sentido de la cita de Paul Klee al inicio. Esta postura, diametralmente opuesta a la precedente, encuentra también sus argumentos empíricos y no es tan alejada del sentido común, en efecto ¿Quién no ha tenido jamás la experiencia de elaborar planes, metas y proyectos extremadamente específicos, sin por eso pasar a la acción? O a la inversa, ¿que uno puede a veces “tirarse al agua” en una acción realmente no premeditada, sin una elaboración previa -por lo menos consciente- de una meta o un proyecto preciso? O incluso, ¿que es en el transcurso de una actividad que uno se da cuenta de lo que realmente está buscando?

Cada una de estas posturas muestra así el callejón sin salida al que conduce la otra cuando son empujadas al extremo: permanecer fijados de manera rígida en el rumbo inicial no permite aprovechar de todo lo que la formación puede aportar de improviso, es decir, probablemente, de lo más (trans)formador, y se multiplican considerablemente las ocasiones de decepción y de frustración, que pueden perjudicar el involucramiento. Inversamente, navegar sin ningún rumbo no permite al sujeto aprovechar todas las fuentes susceptibles de hacerlo avanzar en el aprendizaje y de mantener su motivación y claridad frente a las dificultades que se presentan en el camino. Además, esto multiplica considerablemente las ocasiones de duda y de engaño, que pueden también perjudicar el involucramiento. Entre estas dos posiciones extremas, parece posible considerar una tercera perspectiva, fundada en una relación dialéctica entre estos dos polos.

#### - La dialéctica de la intención y de la acción

Volvamos a aquello que se juega en el inicio de la formación. Parece difícil sostener que en ese momento, de una manera general, el adulto no se involucre sin un mínimo de intención o de expectativas de retorno por su participación, por muy poco elaboradas o conscientes que ellas sean. Como dice Guy de Villers, el adulto no decide involucrarse en una formación por la sola “belleza del gesto”<sup>6</sup>. Así como se puede concebir sin dificultad que, en un primer momento al

menos, la intención inicial pueda intervenir y facilitar la navegación del sujeto en proceso de formación, así como que ella pueda sostener su involucramiento en la tarea al inicio, aunque esto sea, sin duda, más cierto para algunos individuos que para otros. Siendo esto así, no se puede por ello perder de vista que, por esencia, la experiencia de formación es sobre todo una experiencia de encuentro del Otro, del “no idéntico a sí mismo”: encuentro con otras personas, pero también y sobre todo con saberes nuevos, con nuevas maneras de pensar y de actuar, de estar en el mundo. Ahora bien, qué es esta experiencia de lo Otro si no es *necesariamente*, una experiencia de desplazamiento en relación a sí mismo: de sus creencias, sus representaciones de sí y del mundo y sus maneras habituales de actuar, pero también de sus aspiraciones, metas, intenciones y proyectos. Es precisamente, en el corazón de ese desplazamiento que se aloja la posibilidad para el sujeto de aprender y, más ampliamente, de transformarse. Así, esta experiencia de la alteridad puede conducir a la emergencia de aspiraciones inéditas, impensables hasta ahora, mientras que otras presentes al inicio puedan progresivamente perder su consistencia y su atractivo a los ojos del sujeto o transformarse progresivamente en su contenido. En otros términos, la experiencia del Otro puede conducir al sujeto a *alterar* su proyecto inicial, a desplazarse de dicho proyecto. Se puede terminar encontrando en la formación algo que no se buscaba, o por aprender aquello que se venía realmente a buscar. Así, en una entrevista biográfica, este educando adulto en proceso de alfabetización, hablando acerca de sus progresos en lectura y escritura, nos decía: “ahora, yo me doy cuenta de que puedo serle útil a la sociedad, antes [cuando era analfabeto] yo no lo habría nunca ni siquiera imaginado”.

Es aquí donde nos confrontamos a una paradoja notable: es lo que yo hago para acercarme a mi meta inicial lo que me hace correr el riesgo de alejarme. Se puede hacer el paralelo con la creación artística. Es en el mismo momento en que doy el primer paso hacia la *realización* de la obra imaginada, que me empiezo a alejar. En efecto, la obra realizada será forzosamente diferente de la obra imaginada al inicio, y ésta se me escapará completamente en el mismo segundo en que estará terminada.

Tendremos la ocasión de volver sobre las implicancias de esta paradoja para el aprendizaje. Quedémonos en esta fase con que aquí podemos ver una de las fuentes posibles de la ambivalencia que puede caracterizar la relación del sujeto con la formación, ya que aquello que lo atrae a la formación (la perspectiva de realizar su meta) es precisamente aquello que lo asusta (el riesgo de alejarse o de perderla). Y es esta ambivalencia que puede, en ciertos casos, explicar por qué la génesis de una intención inicial de entrar en una formación, tan poderosa como pueda ser, puede no necesariamente empujar al sujeto a dar el paso efectivo de involucrarse en la acción: mientras el sujeto se mantiene en contacto mental y emocional con su deseo, su sueño y su proyecto, sin jamás dar el paso de la acción que lo debería acercar a éste, lo conserva intacto, puede mantenerse integralmente fusionado a éste, no corre ningún riesgo de alterarlo o de desplazarse con respecto a éste, o más aún abandonarlo. Pero al mismo tiempo, no hay entonces ninguna realización posible del proyecto inicial, condenado entonces a quedarse eternamente en el rincón de los sueños.

Por último, si la intención y la acción constituyen dos polos indisolubles en tensión, no solamente al inicio sino también en el transcurso de la experiencia de formación, se puede concebir que los sujetos involucrados en la formación pueden situarse en diferentes posiciones entre estos dos polos a lo largo de su recorrido de formación. Ciertos educandos pueden entrar en la formación con expectativas y metas bastante precisas y atravesarla permaneciendo relativamente focalizados en estas metas y expectativas, sobre su propio “programa” de acción, como brújula de su camino en el transcurso de formación. Estos sujetos estarán, por lo tanto, menos disponibles al aquí y ahora de la situación, a su potencial de apertura a lo inédito, a las encrucijadas, a las oportunidades creadoras; mientras que otros, al contrario, pueden de entrada encontrarse mucho más disponibles al presente de la situación en lo que ésta puede aportar de totalmente imprevisto, y menos preocupados por un rumbo preciso a seguir. Sin embargo, nada está jamás fijado en ambos casos. La posición sobre el “cursor” puede variar de un sujeto a otro o en el mismo sujeto en el transcurso de su formación. En efecto, la experiencia de formación como encuentro con el Otro rebosa de sorpresas posibles, incluso en relación al rumbo dado a la formación.

#### Aprendizaje, identidad e historia de vida: un entrelazamiento particular de la trayectoria del sujeto

El desarrollo que precede conduce a pensar la experiencia de formación como una trayectoria de aprendizaje en una estrecha y permanente interacción con las trayectorias biográfica e identitaria. La metáfora que mejor puede dar cuenta de las interacciones entre estos tres flujos es la de la triple hélice de ADN, o aún más simplemente, de tres hilos torcidos que forman una cuerda. También hemos tenido la ocasión de verificar empíricamente la pertinencia de esta concepción de tres flujos en interacción<sup>7</sup>. Tomemos el siguiente ejemplo. Una madre analfabeta es confrontada a sus hijos que comienzan su edad escolar. Su analfabetismo le impide poder ayudar eficientemente a sus hijos en sus tareas escolares y de supervisar activamente su escolaridad (acontecimiento nuevo en su trayectoria biográfica). Esta dificultad merma su imagen de sí como una buena madre, que no se había visto afectada por su analfabetismo mientras sus hijos eran menores (evento nuevo en su trayectoria identitaria). Su búsqueda identitaria evoluciona, por lo tanto, hacia la búsqueda de la restauración de la imagen de sí como buena madre, que la conduce a dar el paso de entrada en la formación de alfabetización (evento en la trayectoria de formación). Con el tiempo, la persona realiza importantes progresos en el manejo de la lectura y de la escritura (trayectoria de formación), que tiene consecuencias importantes en su trayectoria identitaria: no solamente se siente que reconquista una buena imagen de madre a medida que se siente capaz de tomar una parte activa en el seguimiento escolar de sus hijos. Sino también se da cuenta de que estas competencias nuevas le permiten conquistar igualmente una mayor independencia como mujer, en relación a su esposo y su entorno familiar y social. Sus

nuevas aspiraciones identitarias la conducen así progresivamente a realizar actos de independencia que irán hasta a abandonar a un marido que no puede soportar que su esposa llegue a ser independiente (trayectoria biográfica). Estos radicales cambios biográficos que acompañan la evolución de su búsqueda identitaria hacen nacer nuevas necesidades de formación, especialmente de formación profesional, permitiendo a esta mujer acceder a un empleo (algo que ella antes no habría podido concebir jamás) y así mantener su búsqueda biográfica e identitaria de autonomía.

Observamos en este ejemplo simplificado cómo estos tres hilos de trayectorias están estrechamente entrecruzados y cómo es necesario tomarlos en consideración a todos juntos para dar cuenta de aquello que sucede dentro de cada uno de ellos. Esta perspectiva nos ha llevado a investigar con mayor énfasis el rol de los eventos biográficos en el involucramiento del adulto en formación. Hemos podido demostrar que el involucramiento en la formación, ciertamente podría ser interpretado como resultado de la percepción del sujeto de que la formación podría constituir un medio para progresar en la regulación de las tensiones identitarias a las cuales es confrontado, pero esta interpretación es insuficiente mientras no se tome en cuenta el rol de los eventos biográficos desencadenantes<sup>8</sup>. Inversamente, no se puede interpretar el involucramiento en la formación como únicamente desencadenado por los eventos biográficos particulares. Se trata, por lo tanto, de tomar en cuenta las interacciones entre las tensiones identitarias y los eventos biográficos en la génesis del involucramiento.

Notaremos también que en cada uno de estos tres ejes, los cambios se producen en una sucesión infinita de ciclos equilibrio-desequilibrio. El sujeto confrontado a una situación de desequilibrio se movilizará para establecer un nuevo punto de equilibrio. Ahora bien, se ha visto que el curso de esta acción reguladora que apunta al equilibrio puede generar nuevas tensiones, nuevos desequilibrios para el sujeto -nuevas metas a alcanzar, o nuevos problemas para resolver- y así devolverlo a una nueva situación de desequilibrio a administrar. Esta concepción “orgánica” del desarrollo humano se asemeja bastante a aquella propuesta, por ejemplo, por Joseph Nuttin en el dominio de la motivación<sup>9</sup> o por Jean Piaget en el dominio del aprendizaje. Así, respecto al involucramiento, esta concepción otorga tanta importancia al proceso de aparición de las metas (por lo tanto de la génesis de un desequilibrio) en el origen, como al proceso de alcanzar la meta (retorno al equilibrio) en el “resultado”. Se aparta, así, claramente de modelos “homeostáticos”<sup>10</sup>, que no vinculan el involucramiento más que al proceso “consecuencia” de reducción de la tensión o desequilibrio.

Para concluir, podemos finalmente evocar una última paradoja que se desprende del enfoque propuesto anteriormente, y sobre el cual regresaremos más adelante a propósito de los

---

8

9

10

procesos cognitivos de aprendizaje. Por un lado, y ya lo hemos subrayado suficientemente, las transformaciones que se producen en el sujeto en formación, tanto en el plano de los aprendizajes como en los planos identitario y biográfico, han de ser vistos como flujos que atraviesan el espacio-tiempo de la formación, sin ser reducidos o delimitados a éste de ninguna forma. Aquello que yo aprendo en la formación es ampliamente condicionado por mi recorrido previo (recorridos de aprendizaje, biográficos e identitarios) porque estoy viviendo al mismo tiempo fuera del marco de la formación y los cambios producidos por ésta pueden sobrevenir y evolucionar ampliamente más allá de este espacio-tiempo. Ahora bien, los dispositivos de formación, como construcción social, tienden a proponer tácitamente una delimitación espacio-temporal de sus transformaciones. Todo es estructurado y funciona “como sí” la experiencia de formación y las transformaciones que se le desprenden de ella estuvieran ontológicamente confinadas a este espacio-tiempo. Lo que no pasa sin generar algunos malentendidos, por ejemplo típicamente a propósito de las prácticas de evaluación. Así, al final de la formación, el formador generalmente va a evaluar la adquisición de aprendizajes del educando sobre la base de una producción. Este momento viene entonces a marcar socialmente el término de un proceso, “como sí” esta producción contuviera todos los procesos de aprendizaje y de transformación que se pretende asir para evaluarla, aun cuando, se sabe bien tácitamente, de una parte y de otra, que esto no se termina en ese momento y que no se reduce a esta producción situada en un espacio-tiempo singular del educando.

## El aprendizaje, en la intersección de los procesos cognitivos, motivacionales y sociales

Adoptemos ahora otro foco<sup>11</sup> y examinamos de un poco más cerca el proceso de aprendizaje tal como éste puede ser observado en el aquí y ahora del marco de la formación. La pregunta por el aprendizaje en la situación de formación es el objeto de una literatura extremadamente vasta y variada, en muchas disciplinas, especialmente en psicología (de la educación sobre todo, pero también cognitiva, del trabajo y social). Tres dimensiones del aprendizaje, han sido objeto de atención de los investigadores: los procesos cognitivos, los procesos motivacionales y los procesos psico-sociales<sup>12</sup>. En la literatura, llama la atención constatar hasta qué punto estas dimensiones han sido estudiadas hasta ahora de manera compartimentada. Ahora bien, hemos postulado que estas tres dimensiones en realidad están estrechamente imbricadas y que cada una no puede ser verdaderamente comprendida sino en la

---

<sup>11</sup> La palabra francófona *focal*, que hemos traducido como foco, alude concretamente al lente (u “objetivo”) que se usa en un aparato óptico tal como una cámara fotográfica o un microscopio. La idea que se busca transmitir es que en lo que sigue del artículo se va a mirar el mismo fenómeno pero “con otro aumento”

<sup>12</sup> Para una síntesis reciente de la investigación en psicología de la educación sobre estas tres dimensiones, ver BOURGEOIS E. & CHAPPELLE G. (dirs.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF, 2006.

interacción con las otras dos. Por las necesidades de la exposición, las dimensiones serán examinadas una por una, pero cada vez más bien como una vía particular de entrada al aprendizaje, mirando a las otras dos dimensiones en el telón de fondo, más que como procesos separados. Esta visión general evidentemente no tiene ninguna pretensión de ser exhaustiva. Se limitará a establecer cierta cantidad de preguntas que parecen particularmente pertinentes tanto para la investigación como para la práctica.

### *Los procesos cognitivos*

- El aprendizaje, entre estabilidad y cambio

Las teorías que tratan sobre el aprendizaje humano desde el ángulo cognitivo estarán de acuerdo sin muchas dificultades con el postulado de que el aprendizaje es fundamentalmente un proceso de transformación de estructuras cognitivas previas (aunque se hable, según las corrientes, de “conocimientos declarativos” o “procedurales”, “saberes teóricos” o “de acción”, “esquemas operatorios”, “guiones”, “creencias”, “concepciones”, “representaciones”, “pre-adquisiciones”, etc.) en estructuras nuevas, en el marco de interacciones con sentido que el sujeto establece con su ambiente en una situación determinada. Por supuesto hay diferentes maneras de dar cuenta de este proceso de transformación. Así, clásicamente, el constructivismo piagetano distingue tres operaciones fundamentales en juego en el aprendizaje: la activación por parte del sujeto de una estructura de conocimiento previa disponible en la memoria con miras a enfrentar la tarea (un problema a resolver, una situación a comprender o a interpretar, un concepto a asimilar, la elección de una conducta a adoptar, una producción a formular, etc.); la movilización y el uso efectivo de estas estructuras previas como “estructuras de recepción”, o matriz para tratar (seleccionar, organizar, estructurar) la información disponible en una situación, operación que J. Piaget llama *asimilación*. En el curso de la asimilación, al encuentro eventual de una información no congruente con la estructura inicial de recepción (situación de desequilibrio cognitivo llamado por J. Piaget como *conflicto cognitivo*) sigue una actividad de regulación que tiene la función del restablecimiento del equilibrio, pudiendo conducir en ciertas condiciones, a la transformación (acomodación en la terminología piagetana) de la estructura inicial. Sólo entonces hablaremos de aprendizaje.

En esta concepción encontramos fundamentalmente la misma dinámica de cambio que la señalada anteriormente a propósito del involucramiento en la formación: es en la misma medida en la que el sujeto intenta *realizar* su meta inicial (por su involucramiento en la actividad de formación con miras a alcanzar la meta) que podrá transformarse. Igualmente, es en la medida en la que el sujeto intenta *realizar* sus creencias iniciales (por su involucramiento en la actividad de construcción de sentido en conformidad a sus creencias) en la que éstas podrán transformarse. Dicho de otra manera, es de la búsqueda de equilibrio y de estabilidad (ya sea la búsqueda de un punto de equilibrio nuevo, o la búsqueda de la mantención de un punto de equilibrio existente) que puede nacer el desequilibrio y el cambio. Como tanto lo destacó el mismo J. Piaget, no puede haber acomodación sin asimilación. Pero lo inverso, señala él, también es cierto. No puede haber asimilación sin una estructura previa que antes se haya suficientemente acomodado, ajustado a lo

real para poder ser efectivamente utilizada por la asimilación después. Por lo tanto, es también del cambio que puede nacer una estabilidad en un momento dado.

- Aprendizaje y experiencia, un entrelazamiento reflexivo de diferentes fuentes de información

Una pregunta crucial que propone el modelo anterior concierne a las fuentes de información susceptibles de generar un conflicto cognitivo, condición necesaria, recordemos, para todo aprendizaje. Se distinguen clásicamente tres, las cuales corresponden a tres formas de aprendizaje ampliamente estudiadas en la literatura, que evidentemente se pueden combinar en múltiples configuraciones<sup>13</sup>. La primera es la transmisión de *información verbal* tanto oral (exposiciones, conversaciones y discusiones, explicaciones acompañadas de un gesto, etc.) como escrita (fuentes documentales diversas, papel o multimedia). El conflicto cognitivo puede entonces aparecer cuando el sujeto escucha o lee un punto de vista más o menos incompatible con sus conocimientos y creencias previas activadas para tratar esta información. La segunda es la *observación*, solicitada en todas las situaciones de formación basadas en la demostración, o más ampliamente en las situaciones de trabajo o de la vida cotidiana en las que se requiere que el sujeto observe a otros en situación, incluidas las situaciones en las cuales el sujeto no se es actor. Esta fuente de información puede estar a la base de conflictos cognitivos cuando el sujeto es llevado a observar a su alrededor los comportamientos, actos, palabras o eventos en desfase con aquello que él había anticipado en función de sus conocimientos y creencias previas. Se habla de aprendizaje vicario para designar este tipo de aprendizaje. La tercera es la *acción* del sujeto mismo que remite al famoso "*learning by doing*". En efecto, los gestos y actos realizados por el sujeto constituyen también una fuente de información importante susceptible de generar conflictos cognitivos cuando, por ejemplo, el sujeto es confrontado a consecuencias imprevistas de su acción, cuando ésta no se lleva a cabo como él había anticipado en base a sus creencias y conocimientos previos.

Sin embargo, esta distinción resulta bastante teórica ya que en realidad la mayor parte de los aprendizajes movilizan a las tres fuentes de información a la vez. Incluso lo más común es que cuando el sujeto establece vínculos entre estas tres fuentes es que sobreviene el aprendizaje. Es el postulado a la base del modelo señalado como funcionalista (o pragmático) del aprendizaje propuesto por John Dewey<sup>14</sup>, en la filiación filosófica y teórico de la psicología de William James, y prolongada por la corriente actual del *aprendizaje experiencial*<sup>15</sup>, o incluso la corriente de la didáctica profesional<sup>16</sup>. Los cuales ubican, de una manera u otra y a través de vocablos a veces

---

13

14

15

16

diferentes, a la *experiencia* y la *reflexividad* en el corazón del aprendizaje. En este enfoque, el aprendizaje emerge en el cruce entre el ejercicio de una práctica en una situación determinada y de una actividad de pensamiento reflexivo acerca de esta práctica. Lo que se ha convenido en llamar experiencia en esta perspectiva es esencialmente una acción reflexionada por el sujeto. Por lo tanto, la experiencia no se reduce a la ejecución de una acción, sino que supone la conjugación de varias operaciones: 1) la ejecución de la acción en una situación dada, 2) la observación de los otros y de sí mismo en actividad en la situación, 3) la exposición a información verbal que acompañan muy frecuentemente a la acción y la información, así como 4) el ejercicio del pensamiento reflexivo propiamente dicho, que consiste en tratar todas estas informaciones a partir de sus conocimientos previos, con los cuales éstas son puestas en relación, para construir sentido. Es a través de este paso de construcción de sentido que el aprendizaje puede producirse, desde el momento en que emerge ahí un conflicto cognitivo y que la regulación de este conflicto desemboca en el ajuste y en la transformación de los conocimientos previos movilizados. En este sentido se puede considerar que todo aprendizaje es, por esencia, “experiencial” y que, por lo tanto, calificar al aprendizaje como “experiencial” es casi un pleonasma. En efecto, al mirarlo más de cerca incluso un aprendizaje en apariencia estrictamente vicario o incluso basado exclusivamente en la transmisión verbal, moviliza siempre, en un momento dado, otras fuentes de información. Lo que el sujeto observa no va a tomar sentido y *con mayor razón* no podrá producir conflicto cognitivo ni aprendizaje si, de una manera u otra, no puede enlazar estas informaciones con su propia práctica y transmisión verbal. No podrá aprender realmente de aquello que escuche o lea si no puede enlazarlo a su propia práctica y a sus observaciones que ha realizado en otro contexto. Esto aparece aún más cierto cuando se observa el aprendizaje en un período más largo. En este caso, se puede observar efectivamente que transformaciones de conocimientos previos ocurren inmediatamente luego de una transmisión oral (es la experiencia que podemos todos tener cuando salimos pasablemente sacudidos, por lo menos cognitivamente, después de una conferencia, un curso o una conversación que desafía más o menos profundamente algunas de nuestras creencias o concepciones). Por el contrario, los cambios iniciados en tales circunstancias no podrán realmente instalarse, profundizarse, elaborarse o integrarse progresivamente y encontrar su lugar en el sistema más amplio de creencias de manera durable, sino hasta que puedan ser cruzados con la práctica y las observaciones del sujeto, ya sean anteriores, concomitantes o posteriores a la transmisión en cuestión.

- El aprendizaje, una iteración entre experiencia de formación y experiencia biográfica

Este último punto atrae nuestra atención sobre otro tipo de enlazamiento, también esencial para el aprendizaje, que vincula diferentes fuentes de información y que nos devuelve a la problemática de la “triple hélice” señalada en la primera parte: se trata del enlace que realiza el sujeto de aquello que él está viviendo al interior del espacio-tiempo de la formación con aquello que vive afuera, en el plano biográfico e identitario. Esto es lo que hemos tenido la ocasión de

verificar empíricamente en el contexto de una formación universitaria para adultos<sup>17</sup>. En efecto, pudimos observar en ese contexto que el encuentro del sujeto con una nueva teoría no pudo producir realmente aprendizaje (en términos de transformaciones observables de su sistema de creencias) sino a partir del momento en que él pudo relacionar estas informaciones nuevas con: 1) experiencias existenciales importantes para él que estaba viviendo, y observaciones que estaba haciendo en torno a sí mismo, al *momento mismo* de su formación, pero *fuera*, en relación a su trayectoria biográfica e identitaria (memoria autobiográfica); 2) experiencias y observaciones personales biográficas *anteriores*, y las creencias que les estaban asociadas, y 3) *nuevas* conductas deliberadamente adoptadas y nuevas observaciones realizadas, *luego* de este encuentro con la teoría en cuestión. Por lo tanto, no es únicamente en la confrontación de conocimientos previos con la información nueva cognitivamente perturbadora dentro del espacio-tiempo de la formación que emerge el aprendizaje, sino en las iteraciones entre esta confrontación “intra-formación” y la confrontación con otras informaciones, resultante de otros espacios-tiempos biográficos que el de la formación que atraviesa el sujeto.

### *Los procesos motivacionales*

- Procesos cognitivos y motivacionales en el aprendizaje: una doble articulación

Ciertamente, el trabajo cognitivo implicado en el aprendizaje tiene una economía que le es propia y puede ser descrita como hemos intentado hacerlo anteriormente, sin embargo no agota la complejidad del proceso de aprendizaje. El aprendizaje no puede ser realmente comprendido en su complejidad sin captar los puntos de articulación de los procesos cognitivos con los procesos motivacionales y psico-sociales con los cuales está imbricado. En lo que concierne a los procesos motivacionales, se pueden distinguir dos niveles de articulación con lo cognitivo.

En un nivel más general, el trabajo cognitivo que caracteriza al aprendizaje, como todo trabajo, requiere de parte de la energía del sujeto, la movilización y el uso de recursos –cognitivos, emocionales y comportamentales- más o menos importantes. Todo aprendizaje tiene un costo. Ahora bien, los recursos del sujeto son por definición limitados, y por lo mismo estará, a cada instante de su existencia confrontado a la elección de prioridades en la inversión de sus recursos motivacionales ya sea al momento de entrar en la formación (por qué emprender una formación antes que otra actividad, por qué esta formación antes que otra) o en el transcurso de la formación (por qué otorgar el esfuerzo necesario para superar una dificultad de aprendizaje encontrada en el camino, por qué perseverar antes que abandonar). El compromiso del sujeto, es por lo tanto, una condición absolutamente necesaria como requisito para el proceso de aprendizaje. Para que haya aprendizaje, primero y antes que todo el sujeto se debe comprometer y perseverar para llevarlo hasta el fin de manera fructífera.

A nivel más específico, independiente del nivel global de compromiso del sujeto en su formación, el factor motivacional modula también cualitativamente la naturaleza misma del proceso de aprendizaje y su resultado. Para no dar más que un solo ejemplo, como se verá más adelante, ciertas creencias del sujeto en un momento dado serán más susceptibles de modificarse que otras, según la función que éstas ejerzan en la dinámica identitaria del sujeto<sup>18</sup>. Una creencia muy estrechamente ligada a una imagen positiva y actual de sí mismo que el sujeto busca preservar resistirá mucho más al cambio que otra sin relación con esta imagen, o una que será incompatible con la imagen positiva de sí que busca alcanzar. En el primer caso, es probable que el sujeto se ocupe, frecuentemente de manera no consciente, de evitar las situaciones susceptibles de cuestionar su creencia y cuando el sujeto ya no pueda evitar el conflicto cognitivo, se ocupará de intentar regularla de manera de preservar intacta su creencia inicial. En los otros dos casos, el sujeto estará más dispuesto a modificar su creencia, incluso, en el tercer caso, buscará activamente modificarla en un sentido compatible con la imagen positiva de sí mismo que busca alcanzar. Aún más finamente, el contenido de transformación operado *al final* por el sujeto sobre la creencia puede ser igualmente restringido, o modulado, por la dinámica identitaria de éste, en el sentido de que esta creencia sea lo más compatible con su búsqueda identitaria. Dicho de otro modo, el rol de la motivación en el aprendizaje no se reduce a la cantidad de energía invertida globalmente en el proceso de aprendizaje. Igualmente, concierne al contenido cualitativo de los aprendizajes realizables por el sujeto.

Destacamos por último que a la inversa, los procesos motivacionales que presentaremos ponen en juego principalmente representaciones, cogniciones: valor percibido de la tarea, utilidad percibida de la tarea, importancia percibida de la tarea, interés percibido, imagen de sí mismo, costo percibido, metas personales, sentimiento de autonomía, de competencia, de unión a los demás, sentimiento de eficacia personal, etc., es decir, de cogniciones, individuales y sociales, que como tales pueden hacer objeto exactamente de los mismos procesos de transformación que aquellos revelados a propósito de las cogniciones designadas socialmente como objetos de “aprendizaje”.

- El compromiso del sujeto en formación: en el entrecruce del sentido de la actividad y la confianza en sí mismo.

La investigación actual sobre el involucramiento en la formación –tanto en el inicio de la formación como en la implicación del sujeto en el transcurso de la actividad- es particularmente vasta y prolífera. Sin embargo, es un paradigma que predomina actualmente en el campo de la psicología de la motivación aplicada a la educación, a saber el paradigma de la *expectativa-valor*<sup>19</sup>. Desarrollada desde los años 1960, tiene el mérito de poner en evidencia dos preguntas

---

18

19

fundamentales que están en juego en la motivación: la pregunta por el sentido que el sujeto le da a la actividad, y la de la confianza en sí mismo frente a esta actividad. Esencialmente, la tesis propuesta por este modelo es que el involucramiento del sujeto en una actividad de formación será mayor en tanto le asigne valor a esta actividad y a que tenga suficiente confianza en sus probabilidades de tener éxito en ella. Más recientemente, Allan Wigfield y Jacquelynne S. Eccles han retomado este modelo y a partir de un trabajo empírico bastante considerable en el campo de la educación, han permitido distinguir diferentes dimensiones que constituyen el valor percibido de la tarea: *la utilidad* de la tarea percibida por el sujeto en relación a sus metas personales, *el interés intrínseco* demostrado por el sujeto por la tarea en sí, *la importancia* que reviste la tarea para el sujeto ligado a la imagen de sí mismo, y el *costo* relativo de la tarea tal como lo percibe el sujeto<sup>20</sup>.

- La utilidad de la formación percibida y el riesgo social de doble vínculo

Los trabajos de W. Lens y su equipo han demostrado empíricamente que el involucramiento del sujeto en la actividad de formación será mayor en tanto perciba esta actividad como útil para la realización de metas personales futuras importantes para él<sup>21</sup>. Al seguir un camino claro en su formación, el sujeto podrá implicarse más, o mejor aún podrá enfrentar los obstáculos y las dificultades que encontrará en el camino, y por lo tanto, tendrá más probabilidades de conducir la empresa hasta el final de manera fructífera. W. Lens y sus colegas, no obstante, han mostrado que aquello no es cierto sino en ciertas condiciones: las metas futuras en cuestión deben 1) ser suficientemente específicas, 2) estar asociadas a una visión positiva del porvenir, 3) suscitar una motivación intrínseca y 4) inscribirse dentro de un proyecto suficientemente “autodeterminado” del sujeto. Se han recordado más arriba las prácticas de “puesta en proyecto”<sup>22</sup>, inspiradas en tal concepción del involucramiento, y que abundan actualmente en el campo de la inserción socioprofesional. Este enfoque plantea ciertas preguntas, fundamentalmente porque presupone implícitamente que el sujeto sea capaz *a priori* de proyectarse en un futuro deseado, de dotarse de metas personales y de elaborar una estrategia para alcanzarlas. Ahora bien ¿qué sucede con el público socialmente precarizado a los cuales se dirige de hecho ampliamente este tipo de práctica? Lo menos que se pudiera decir es que la precariedad, por no decir miseria, material, social y psicológica en la cual viven muchas de estas personas no propicia particularmente el desarrollo de esta capacidad de proyección de sí en el futuro, sobre todo un futuro más positivo, deseado para sí. Por lo tanto, el mandato al proyecto inherente a esas prácticas de inserción se convierte rápidamente de un mandato paradójico, un doble vínculo del cual se conocen los efectos

---

20

21

22 “Mise en projet” en el original. Refiere a las prácticas educativas que apuntan a que el educando elabore un proyecto de vida en el cual se sitúa (o se situaría) el proyecto de formación específico que está comenzado o que se apresta a comenzar.

radicalmente inhibitorios del involucramiento. Por lo tanto, el gran riesgo es contribuir de esta manera, en un comienzo con las mejores intenciones del mundo, a incrementar la brecha de la exclusión social más que a reducirla.

- La utilidad percibida en la formación como posible fuente de ambivalencia en el compromiso

La utilidad de la formación percibida por el sujeto es por definición relativa a las metas que persigue. Ahora bien, estas metas pueden ser múltiples y a veces contradictorias. La formación puede así ser percibida por el sujeto como bastante útil y necesaria en relación a ciertas metas personales (por ejemplo, acceder a una nueva función profesional a la cual aspira mucho), pero en conflicto con otras igualmente importantes (por ejemplo, destinar la cantidad suficiente de tiempo y de atención a su familia y a su vida personal). Por lo tanto, esta ambivalencia del sujeto a nivel de metas concernientes a la formación no podrá sino reportarse en su involucramiento en la formación. Sin embargo, teniendo en cuenta lo que hemos sugerido más arriba a propósito del efecto del transcurso de la acción sobre la intención, es igualmente posible que tal ambivalencia pudiera evolucionar en el transcurso de la formación en la medida de que ésta pueda dirigir al sujeto a clarificar, de uno u otro sentido, su jerarquía de prioridades y por lo tanto su involucramiento en la formación. A la inversa puede ser cierto también. El sujeto en efecto puede también involucrarse en la formación sin ninguna ambivalencia, enteramente focalizado en la meta en relación a la cual percibió como claramente útil su formación al inicio, y en el camino darse cuenta de otras metas personales, en conflicto con la inicial e incompatibles con la formación, que son en efecto tan importantes para él, que se manifiesta así una ambivalencia creciente con su involucramiento. Lo mismo ocurriría si simplemente, en el transcurso de la formación, la meta inicial perdiera su atractivo. En ciertos casos, el sujeto podrá tomar nota de este hecho y desinvolucrarse. Por el contrario, en otros casos, será difícil para el sujeto admitir este giro de la situación, en particular cuando la formación requirió una inversión importante de su parte; la renuncia sería, por lo tanto, más difícil de enfrentar y esto podría traducirse en una ambivalencia creciente en su involucramiento.

- Motivación intrínseca y motivación extrínseca: ¿las dos caras de una misma medalla?

La segunda dimensión – *el interés intrínseco*– dirige primero que nada a la vasta pregunta de la motivación intrínseca. Un debate intenso separa desde hace un largo tiempo a los que ponen en evidencia la capacidad de la utilidad percibida de la actividad para el involucramiento (motivación señalada como “extrínseca”, ya que esta motivación reside, en este caso, en la perspectiva de lograr una meta exterior a la actividad de formación en sí) y quienes destacan la importancia del interés y la motivación intrínseca para el involucramiento. Edward L. Deci / Richard M. Ryan se han

convertido en los líderes emblemáticos de esta segunda corriente<sup>23</sup>. Su tesis es doble. Por una parte, una motivación intrínseca asegura un compromiso más intenso y durable del sujeto en la tarea que la motivación extrínseca. Por otra parte, cuando éstas coexisten, la motivación extrínseca se muestra nociva para la motivación intrínseca luego de un tiempo. ¿Son estas dos posturas irreconciliables?

W. Lens y sus colegas han entregado un primer tipo de respuesta a esta pregunta. Ellos han demostrado empíricamente que estas dos motivaciones no son incompatibles, salvo cuando la motivación extrínseca se reduce empíricamente solamente a la búsqueda de obtención de una recompensa o a la evitación de un castigo. Al contrario, si la motivación extrínseca se construye como fundada en la búsqueda de cumplimiento de metas personales futuras del sujeto, han demostrado que la motivación extrínseca conserva todas sus virtudes y que puede, además, combinarse muy bien con la motivación intrínseca sin dañarla. Otro argumento que podría ser avanzado es que aunque la sola motivación extrínseca está en juego al comienzo (como por ejemplo, la obligación de seguir la formación bajo la pena de verse rechazado en un puesto de trabajo codiciado o el mantenimiento de las asignaciones de desempleo), en la decisión de entrar en formación, ella involucra al sujeto al menos en el desarrollo de la acción de formación, pudiendo progresivamente generar -además- motivación intrínseca (el sujeto se “mete en el juego” descubriendo, de manera totalmente imprevista, un interés por la actividad en sí misma).

El argumento más fundamental nos parece, por lo tanto, ser el siguiente. Se retoma el debate presentado en la primera parte a propósito de las relaciones entre intención y acción. Estos dos tipos de motivación forman en realidad las dos caras de una misma medalla. Por un lado, la motivación intrínseca, despeja toda preocupación “utilitarista”, invita al sujeto a mantenerse lo más completamente disponible posible en el aquí y ahora de la situación de formación, y por lo tanto, a todo el potencial insospechado y sorpresivo, inédito, de posibilidades que conlleva intrínsecamente. Ahora bien, se ha visto que es esta misma disponibilidad la que, paradójicamente, hace posible la emergencia, la clarificación y/o la consolidación de un rumbo<sup>24</sup>. Por otro lado, la motivación extrínseca destaca la importancia de un rumbo a lo largo de toda la formación, que permite en cada ocasión localizar las oportunidades para alcanzar, aquéllas a abandonar y regular así su navegación mirando fijo al horizonte. Es esta misma concentración en el rumbo que, por una parte, nos ha hecho entrar en la situación y por lo tanto hace posible *a priori* una disponibilidad al presente de la situación, y por otra parte, por hipótesis, proporcionar al sujeto el cimiento de confianza necesario que le permite abandonarse a una tal disponibilidad.

Por consecuencia, el educando más eficaz ¿será aquel que es capaz de conjugar de manera equilibrada y armoniosa estas dos posturas en apariencia contradictorias: capaz de seguir un rumbo, a través de todas las turbulencias atravesadas en el transcurso de la formación, pero de manera flexible, sin hacerse una idea fija y rígida, manteniéndose constantemente tan abierto

---

23

24

como sea posible a las sorpresas que le puede ofrecer una disponibilidad máxima al presente de la situación y que podrían ser útiles para el aprendizaje, aun cuando puedan conducirlo por senderos inesperados? La capacidad de mantener tal posición ciertamente no le es dada a todo el mundo, se aprende y merece, por lo tanto, ser apoyada por el dispositivo. Ésta demanda igualmente una confianza muy grande *a priori* en un resultado favorable de la formación, lo que nos devuelve a la pregunta abordada previamente acerca del sentimiento de eficacia personal.

- Motivación intrínseca y “autodeterminación” ¿la panacea?

Los “abogados” de la motivación intrínseca postulan una relación consubstancial de la motivación y del sentimiento de autodeterminación del involucramiento<sup>25</sup>. En situaciones extremas donde el adulto se involucra en la formación solamente obligado y forzado por un agente externo (un superior jerárquico, un reglamento o una ley), la motivación no puede ser más que puramente extrínseca. Mientras que si el sujeto tiene el sentimiento de involucrarse en formación totalmente por su plena voluntad, sin ningún sentimiento de obligación, ni externo ni interno (culpa, sentimiento interiorizado de deber), la motivación será puramente intrínseca. Los autores visualizan otros casos intermedios, como aquel donde la opción de involucrarse en la formación está, por un lado, al servicio de un proyecto personal enteramente autodeterminado (por ejemplo acceder a un trabajo apasionante), pero por otro lado, está parcialmente obligado (ya que el acceso a este trabajo está condicionado por el seguimiento de una formación que no interesa en sí al sujeto). Con bastante lógica, los autores postulan que el involucramiento del sujeto en la actividad será mayor si tiene el sentimiento de que su involucramiento es autodeterminado, y por lo tanto, suscita una motivación intrínseca.

Esta posición es bastante coherente con el sentido común: ¿cuántos formadores o profesores no se quejan de tener que ocuparse de educandos poco o nada motivados en la medida en la que ellos se encuentran ahí por pura obligación, restringidos y forzados por un agente externo? La obligación y el control externo tendrían así *a priori* la naturaleza de perjudicar la motivación. Este enfoque es, sin embargo, discutible.

Primero que nada, en el plano teórico, la polarización “autodeterminación- control externo” es difícilmente sostenible, tal como lo hemos visto respecto a la polarización “motivación intrínseca-motivación extrínseca”. ¿No podemos, en efecto, concebir acaso que tanto en las situaciones más extremas de control externo, el sujeto tiene su propia cuota de agencia, aunque sólo sea por el hecho de encontrarse en un momento dado expuesto a este tipo de situación? Inversamente, en una situación percibida como de “pura” autodeterminación ¿no hay siempre una parte de interiorización, aunque sea no consciente, de control externo (las expectativas o mandatos de un otro significativo del cual uno ha sido objeto)? ¿No podemos, por lo tanto, imaginar el grado de autodeterminación y el grado de control externo -tal como la motivación

intrínseca y la motivación extrínseca- como los dos polos de una sola y misma dimensión? ¿No hay también una parte posible de proyección de parte del sujeto en la percepción de autodeterminación, percibiendo el sujeto su acción como más o menos autodeterminada de lo que realmente es: ya sea atribuyendo abusivamente la iniciativa o la obligación a un agente externo, de una elección que dependerá en realidad de su propia libertad; ya sea, a la inversa, auto-atribuyéndose la iniciativa y el impulso de una opción que en realidad ha sido ampliamente iniciada desde el exterior. Finalmente, se podría discutir la confusión conceptual presente en este tipo de enfoque entre agencia (autodeterminación vs control externo) y el tipo de motivación (intrínseca vs extrínseca). En efecto ¿no se puede concebir situaciones de tan débil motivación intrínseca experimentada por el sujeto frente a una formación que se inscribirá, por otro lado, en el marco de un proyecto personal ampliamente autodeterminado? Inversamente ¿no se puede enfrentar situaciones de motivación intrínseca muy elevadas frente a una actividad de formación que se inscribirá en un proyecto ampliamente controlado por un agente externo?

Entonces, si volvemos una vez más a la pregunta por los efectos del curso de la acción, se puede hipotetizar que un involucramiento del sujeto en formación al inicio, completamente obligado por el exterior puede, de hecho, darle la ocasión de tener una experiencia completamente desconocida y nueva, que no habría tenido jamás la ocasión de vivir de otra manera, y en la cual puede nacer progresivamente una motivación intrínseca (cuando el sujeto comienza a tomar el gusto por la actividad), o incluso una motivación extrínseca (la experiencia lo conduce a enfrentar nuevas metas personales en relación con las cuales la formación podría finalmente demostrarse útil a sus ojos). Encontramos aquí, una vez más, la misma paradoja: ¿no es que a veces en una situación de obligación fuerte es cuando el artista puede crear más/mejor? Todo pasaje a la realización de la obra ¿no implica acaso someterse de oficio a un sistema de obligaciones (inherente a la técnica utilizada, la “disciplina”, decimos con razón) que resulta operar como un motor más que como un obstáculo para la creación?

Finalmente, y sobre todo ¿no hay fundamentalmente dos maneras posibles de ser sujeto-en-el-mundo? Ya sea, en una situación objetivamente muy fuertemente obligatoria, que no deja casi ningún margen de libertad al sujeto para actuar directamente en la situación y cambiarla, el sujeto puede estar en una postura reflexiva, observando y pensando su propia vivencia en la situación. Se puede evocar aquí el ejemplo emblemático de Bruno Bettelheim que, según sus palabras, debió su supervivencia física en el campo de concentración nazi, donde él estuvo internado durante algunos meses en las condiciones más atroces, a su capacidad de mantener esta posición en permanencia<sup>26</sup>. El ejercicio de una actividad de pensamiento reflexivo, pone de inmediato a la persona en una posición de sujeto autodeterminado. O bien, cuando la situación lo permite, el sujeto está en la postura de crear y de actuar sobre la situación, no solamente en pensamiento, sino en acto, para lograr sus aspiraciones.

- Dinámica identitaria e involucramiento

La tercera dimensión del valor percibido de la actividad *-la importancia-* remite directamente a la percepción que tiene el sujeto, de aquello que la formación le puede aportar a su imagen de sí mismo. La teoría de la dinámica identitaria propone una lectura del rol de la imagen de sí en el involucramiento<sup>27</sup>. La tesis central de este enfoque puede ser formulada de la siguiente manera. La intensidad y las modalidades del involucramiento del sujeto en la actividad de formación están en función del sentido que la actividad toma para él, ligado a su dinámica identitaria. Esto es entendido como la configuración de las tensiones identitarias a las cuales el sujeto es confrontado en un momento dado y las estrategias que utiliza para regularlas. Se distinguen principalmente dos tipos de tensiones en la literatura, bajo vocablos a veces diferentes: las tensiones entre el sí mismo *actual* (visto por sí mismo o por otros) y el sí mismo *buscado* (definido por sí mismo o por otros) y las tensiones entre sí mismo (actual o buscado) *visto por sí mismo* y el sí mismo (actual o buscado) *visto por otros*. Generalmente se distinguen dos tipos de estrategias de regulación de tensiones: ya sea la preservación identitaria que consiste en actuar para mantener a distancia una imagen negativa de sí mismo que amenaza la imagen actual valorizada positivamente. O bien la transformación identitaria que consiste en actuar para alcanzar y lograr la imagen positiva de sí mismo que se busca alcanzar. Por lo tanto, la tesis es que el involucramiento estará fuertemente condicionado por el sentido que éste tome en el marco de esta búsqueda identitaria: una formación percibida como pertinente y eficaz para avanzar en esta búsqueda identitaria, cualquiera sea ésta, suscitará un involucramiento más importante de parte del sujeto en esta formación, que una formación percibida como con poca relación con su búsqueda identitaria, o *con mayor razón* una formación percibida como contraproducente en relación a esta búsqueda.

Encontramos en este enfoque fundamentalmente el mismo razonamiento que subyace la teoría de la instrumentalidad percibida: el involucramiento está ligado a la percepción de “utilidad” de la formación en relación a una meta, aquí identitaria. Esto es tan cierto que este enfoque postula igualmente una relación jerárquica entre las *metas identitarias*, que orientan la búsqueda o la dinámica identitaria del sujeto (cumplir con una imagen positiva de sí pretendida o evitar una imagen negativa amenazante de sí mismo), y las *metas operatorias*, más concretas y específicas, mencionadas en la teoría de la instrumentalidad percibida (obtener un diploma, acceder a un empleo, ser más competente en un dominio, etc.)<sup>28</sup>. Las metas operatorias más específicas y concretas (por ejemplo, estas o aquellas competencias) contribuyen al logro de metas operatorias más generales (por ejemplo, acceder a un empleo valorado socialmente, o ser más autónomo financieramente), que contribuyen a recurrir a las metas más abstractas en última instancia, de orden identitario (sentirse perteneciente a un grupo, convertirse en una buena madre a sus propios ojos y de los que la rodean, sentirse útil a la sociedad, tener el sentimiento de ser alguien independiente, altruista, estar orgulloso de sí, etc.). Dicho de otro modo, desde esta

---

27

28

perspectiva toda meta operatoria puede ser relacionada con el horizonte de metas identitarias, y toda meta identitaria puede concretizarse en un momento dado en las metas operatorias. Por lo tanto, todo lo que ha sido señalado más arriba a propósito del impacto de la instrumentalidad percibida de la formación, en relación a una meta operatoria, sería válido aquí, en lo sustantivo, a propósito de la utilidad de la formación en relación a las metas identitarias.

- Una lectura alternativa del rol de la imagen de sí mismo en el involucramiento

Nos podemos preguntar, sin embargo, si la imagen de sí no juega verdaderamente un rol en el involucramiento más que como meta identitaria a lograr, como lo sugiere el modelo de dinámicas identitarias, acercándolo así al de la instrumentalidad percibida. Por el contrario, otra manera de verlo podría acercarnos más al modelo de la motivación intrínseca. No podríamos, en efecto, hipotetizar que en ciertos casos, a la base del involucramiento en la acción de formación, tenderemos no a la búsqueda de la reducción de una tensión, de una distancia, creada por una meta a lograr (sí mismo apuntado o sí mismo a evitar) en relación a una situación actual (sí mismo actual), sino simplemente la satisfacción de verse inmediatamente confirmado en una imagen positiva de sí, por la ejecución misma de la actividad. Yo me involucro en la formación, en ese caso, no con la esperanza de lograr un estado de sí mismo que no existe aún, al cual aspiro y del cual, por lo tanto, deseo acercarme, sino simplemente por sentirme inmediatamente en contacto con ese estado de mí, valorizado positivamente, pero que existe ya, para *re-conocer* en mí esa imagen positiva. Es decir, retomando la distinción de Tzvetan Todorov, el sentimiento de mi *valor* o el sentimiento de mi existencia, como estar ligado al mundo<sup>29</sup>. Por lo tanto, en esta visión de las cosas, se podrá considerar que como en toda apuesta identitaria subyace la instrumentalidad percibida y la motivación extrínseca (las metas operatorias a lograr por la formación, o la de la actividad en sí), en las apuestas identitarias podrá igualmente subyacer la motivación intrínseca (satisfacción buscada en el ejercicio de la actividad de formación en sí, independiente de sus beneficios extrínsecos). Para consolidar esta hipótesis, podríamos arriesgar el acercamiento entre estas apuestas identitarias (estar en contacto con el sentimiento de su valor y de su existencia) y los factores que aparecen en la literatura como fuentes principales de la motivación intrínseca. Según E.L. Deci y R. M. Ryan, una actividad por naturaleza suscita la motivación intrínseca si es percibida por el sujeto como un satisfactor de tres necesidades psicológicas consideradas como fundamentales por los autores: 1) la de sentirse autónomo y autodeterminado, 2) la de sentirse relacionado a otros y 3) la de sentirse competente, capaz de progresar en el aprendizaje<sup>30</sup>. Ahora bien, si observamos más de cerca, se percibe que estas tres “necesidades” implican de manera relativamente central la imagen de sí del sujeto, para sí y para otros. Esto nos lleva al siguiente punto.

---

29

30

- La imagen de sí en la relación del sujeto con otros: implicaciones para el involucramiento.

Las dos lecturas propuestas anteriormente acerca del rol de la imagen de sí en el involucramiento implican no solamente la relación del sujeto consigo mismo, sino igualmente con otros. En la teoría de dinámicas identitarias, la relación del sujeto con otros es un eje fundamental generador de tensiones identitarias: por ejemplo, entre el sí-mismo ideal buscado por el sujeto mismo para él mismo y las expectativas que él percibe que los otros que cuentan para él tienen, o entre la imagen que él tiene de sí mismo tal como es actualmente y la que él piensa que los otros tienen de él actualmente, o incluso entre la imagen que él tiene de cómo es actualmente y la imagen ideal que quisiera dar a los otros de sí mismo, etc. En la segunda lectura, la relación con el otro está igualmente presente: en la ejecución de la actividad, el sujeto puede buscar un reconocimiento por sí mismo de su propio valor y de su propia existencia, y al mismo tiempo un reconocimiento de los otros de su valor o de su existencia (otra vez, sin que tenga ninguna "tensión" a resolver). Esto se aplica igualmente a las actividades ejecutadas en solitario, el otro-real o imaginario- del cual uno solicita el reconocimiento está en ese caso interiorizado ("si él estuviera aquí, estaría orgulloso de mí").

Por lo tanto, vemos emerger una primera figura posible del otro en juego en el involucramiento ligado a la imagen de sí, a saber, el otro como *agente de reconocimiento* del sujeto. Es decir, como portador de una imagen del sujeto, que éste toma en cuenta en su ecuación identitaria. Dos otras figuras podrán igualmente ser señaladas, siempre ligadas directamente con el involucramiento. La del otro como *objeto de identificación*. Esta es evidentemente esencial para el involucramiento. Puede considerarse una persona en particular, investida como la figura de maestro por ejemplo (típicamente el profesor o el formador) y constituir el soporte esencial para una relación transferencial de la cual se sabe cuánto puede contribuir al involucramiento, por lo menos en ciertas condiciones<sup>31</sup>. Ésta puede también concernir a un grupo, una comunidad de referencia, como en el "caso Georges", que publicamos<sup>32</sup>. Esta figura está fuertemente implicada en las dinámicas de participación en comunidades de práctica, como motor del involucramiento del sujeto en formaciones percibidas como que contribuyen a sostener esta trayectoria<sup>33</sup>. Una tercera figura importante para el involucramiento del sujeto es la del otro como *fuerza de referencias identitarias* que interviene directamente en las transformaciones de la búsqueda identitaria del sujeto en formación, cuando se trata de clarificar, precisar, dar cuerpo a una meta identitaria emergente. Esto es lo que observamos, por ejemplo, en el testimonio de jóvenes estudiantes en psicología que señalan preferir en su formación los cursos donde el profesor, más allá de los contenidos enseñados, es capaz de manifestar, por lo que deja ver de sí mismo, una

---

31

32

33

figura concreta de profesional, contribuyendo así a la elaboración del proyecto identitario en construcción del estudiante, que puede formarse de este modo una representación más concreta del psicólogo que quiere -o no quiere- ser más tarde<sup>34</sup>.

- Aspectos identitarios clave y ambivalencia del involucramiento.

Ya hemos señalado anteriormente el tema de la ambivalencia posible del involucramiento, a propósito del miedo del sujeto frente a la perspectiva de que el involucramiento en la formación pudiera alejarlo de su proyecto inicial. Encontramos la misma ambivalencia en el plano del aprendizaje, en el sujeto que puede a la vez estar atraído por la perspectiva de poner a trabajar sus maneras habituales de pensar y de actuar (por ejemplo, como profesional) para hacerlas evolucionar, pero al mismo tiempo temer el salto a lo desconocido teniendo como única certeza, la perspectiva de abandonar lo familiar sin una idea precisa de lo nuevo que espera. La hipótesis que ya hemos adelantado es que el hecho de que sus conocimientos y su proyecto inicial estén relacionados con las apuestas identitarias (es decir, participando plenamente en su búsqueda identitaria) aumenta considerablemente su ambivalencia ya que, por lo tanto, la transformación de sus conocimientos y de su proyecto implica directamente la transformación de su identidad misma<sup>35</sup>. Esta ambivalencia puede progresivamente transformarse en bloqueo y resistencia, y finalmente conducir al abandono, si predomina una búsqueda de preservación de su identidad actual (el miedo a abandonar es lo que prevalece). Por el contrario, esta ambivalencia puede evolucionar en un involucramiento más completo si se trata de una búsqueda de transformación identitaria que predomina (el deseo de cambiar prevalece).

- El tema de la confianza en sí mismo en el involucramiento y sus relaciones con la pregunta por el sentido.

La segunda fuente fundamental del involucramiento en la formación propuesta por el paradigma "*expectancy-value*" es la confianza en sí mismo, o para ser mucho más precisos, la percepción del sujeto de sus oportunidades de tener éxito en la tarea que le es propuesta. Esta percepción implica, entre otras, una percepción específica que ha sido abundantemente estudiada los últimos años: el *sentimiento de eficacia personal*, es decir la percepción del sujeto de su capacidad de ser exitoso en la tarea<sup>36</sup>. Cuatro fuentes importantes del sentimiento de eficacia personal han sido destacadas en la literatura: las experiencias anteriores de éxito o de fracaso en el tipo de tarea referido, la observación de otros, los *feed-back* recibidos por personas relevantes

---

34

35

36

para el sujeto y el estado emocional y psicológico<sup>37</sup>. No volveremos sobre los factores y sus implicancias para las prácticas. Por el contrario, nos parece útil insistir sobre un punto importante, el de las relaciones entre estas dos fuentes fundamentales del compromiso: el sentido y el valor atribuido a la actividad y la confianza en las propias capacidades para ser exitoso en la actividad. Se pueden distinguir dos tipos de relaciones entre estas dos representaciones, que tendrán consecuencias inmediatas para el involucramiento. La primera es una relación de *compensación*. Por ejemplo, una fuerte ambivalencia en el valor acordado de la formación podrá ser compensado por una confianza elevada en las oportunidades de ser exitoso en la formación y, por lo tanto, suscitar un nivel de involucramiento más elevado que si esta ambivalencia se acompaña de un nivel débil de confianza. Inversamente, una confianza débil en las oportunidades de ser exitoso puede ser compensada por un valor muy elevado acordado para la formación, ya sea en términos de importancia, de interés intrínseco o de utilidad percibida. Otra relación entre las dos es *la interacción* en un sentido estricto. Una forma sutil, pero corriente, de interacción es observada cuando un sujeto al inicio presenta un nivel de confianza muy débil en cuanto a sus oportunidades de ser exitoso en relación a una formación a la cual él define un cierto valor. Para preservar su autoestima, por lo tanto, podría denigrar la formación, “atacando” así el valor percibido para no tener que afrontar la imagen de sí como alguien que tiene de todas maneras pocas oportunidades de ser exitoso en esta formación. En otros términos, un nivel de confianza débil puede conducir a una disminución del valor percibido. Esto puede igualmente intervenir en el proceso cuando, confrontado a los fracasos repetidos en la formación, el sujeto puede comenzar a dudar del valor y del sentido de ésta para él. La interacción en la otra dirección puede igualmente ser observada cuando, por ejemplo, una gran ambivalencia del sujeto en cuanto al valor de la formación termina por influir sobre la confianza en sí, por ejemplo porque las dudas permanecen (“¿es un buen proyecto para mí?”) mermando sus esfuerzos para hacer frente a las inevitables dificultades del proceso, aumentando así las experiencias de fracaso, las cuales sabemos, constituirán un obstáculo importante para el sentimiento de eficacia personal (cf. supra).

### *Los procesos (psico-)sociales*

Ya lo hemos mostrado suficientemente, tanto a propósito de los procesos cognitivos como de los procesos motivacionales: el aprendizaje es fundamentalmente una experiencia de relación con otros. Y por lo tanto, muy a menudo en la literatura el sujeto que aprende es presentado como un individuo ampliamente autónomo y “auto-determinado” (cuando no se trata incluso de prescribir implícitamente esta autonomía como panacea para la motivación), dotado de metas personales y sociales y preocupado de hacer las buenas elecciones que le permitirán llevarlas a cabo, enfrentando una experiencia de formación que contribuirá *in fine* a que sea un poco más “él mismo”, por supuesto interactuando a veces con “otros” pero como parte de la decoración de su “ambiente”, etc. Este enfoque individualista latente del sujeto que aprende es consistente con la

ideología individualista dominante hoy en día en nuestra cultura occidental<sup>38</sup>, y ampliamente presente también en el campo de la formación de adultos<sup>39</sup>. El enfoque propuesto aquí, al contrario propone *a priori* al sujeto que aprende como un ser esencialmente social. No solamente como un individuo en relación con otros, sino también como un individuo constituido él mismo en relación al otro -personas significativas y grupos sociales y una sociedad de pertenencia<sup>40</sup>. De paso nos encontramos aquí, una vez más, con las grandes tradiciones espirituales que destacan todas a su manera la interdependencia consubstancial de los seres los unos en relación a los otros y más ampliamente en relación al universo. Desde esta óptica, el sentimiento de identidad o de individualidad formaría parte de una construcción, de una representación social (algunos dirían de una ilusión óptica) más que de una realidad ontológica. En el campo de la psicología del aprendizaje, encontramos claramente esta idea en el corazón de la corriente histórico-cultural Vygotskiana y Neovygotkiana, que plantea el aprendizaje como un proceso por esencia *doblemente social* -inscrito en interacciones sociales entre personas y en una cultura, una sociedad, volveremos más adelante sobre ese punto. En este enfoque, lo que se juega en el aprendizaje en el plano individual se inscribe siempre, primero y antes que todo, en lo social, en una relación con otros, antes de, eventualmente, autonomizarse y dar así, en un momento dado, la apariencia de un procesos ontológicamente individual.

En esta perspectiva, no tiene mucho sentido calificar el proceso de formación de “auto-“ (a menos de reservar, por convención, ese término para designar no el proceso sino un cierto tipo de dispositivo, como lo hacemos en el capítulo 16). Una vez más, toda formación, todo aprendizaje es antes que todo una experiencia de *encuentro con el otro* y está exactamente en el corazón de esta relación a la alteridad, que desplaza al sujeto y lo lleva a “pensar en contra suya”, que puede emerger el aprendizaje y la (trans)formación del sujeto. Inversamente, como ya hemos tenido la ocasión de ver a propósito de los procesos cognitivos y motivacionales, el aprendizaje supone también un trabajo substancial de parte del sujeto en sus interacciones con otros. En ese sentido, no hay más “hetero-formación” que “auto-formación”, contrariamente a lo que ha podido dar entender en el pasado el paradigma conductista, postulando que el aprendizaje no era más que el resultado de la acción del ambiente, incluso social, sobre el individuo. La formación es, por lo tanto, por definición indisociablemente “auto” y “hétero” a la vez.

Finalmente, recordemos de nuevo toda la importancia de tomar en consideración cada una de las tres dimensiones del aprendizaje en su interacción con los otros. Nos centraremos, por lo tanto, en este párrafo en discutir las articulaciones posibles entre los procesos psicosociales propios del aprendizaje y los dos otros tipos de procesos, cognitivos y motivacionales. En referencia a la discusión Vygotskiana señalada anteriormente, discutiremos sus articulaciones

---

38

39

40

tanto a nivel de interacciones sociales de la formación como a nivel de inscripción de la formación en una cultura y una sociedad.

- El rol de las interacciones sociales en los procesos cognitivos del aprendizaje.

Es probablemente el aspecto social del aprendizaje el que ha sido más estudiado. Desde los inicios de los años 1970, la investigación acerca del “conflicto sociocognitivo” y “el aprendizaje cooperativo” ha mostrado que el hecho de tener la posibilidad de interactuar con otras personas en la situación de aprendizaje- en comparación con situaciones estrictamente individuales de aprendizaje- tiende a favorecer el aprendizaje, al menos cuando cierta cantidad de condiciones sean cumplidas<sup>41</sup>. Señalemos de paso que las interacciones sociales pueden producirse en formación con compañeros típicos tales como el formador, los pares, los colegas del trabajo, los superiores jerárquicos o incluso de terceros, en posición de *coach* por ejemplo. Estas interacciones pueden desarrollarse “en presencial” en el marco de situaciones cara a cara, en grupo limitado o en un gran grupo, o a la distancia, en el marco de dispositivos de interacciones en tiempo real (video-conferencia, chat y mensajería instantánea, etc.), o bien en comunicación diferida (correo, foros de discusión, etc). Cada una de estas modalidades evidentemente tendrá consecuencias importantes en el rol de la interacción en el aprendizaje.

El argumento principal a favor de la tesis de una plusvalía aportada por las interacciones sociales en el aprendizaje es que el contexto de interacciones sociales aumenta la saliencia del conflicto cognitivo y la probabilidad de que el conflicto sea resuelto por un progreso cognitivo (resolución “mayorante”), esencialmente por tres razones: la interacción social favorece la descentración del sujeto en relación a su propio punto de vista, es rica en informaciones susceptibles de contribuir a una resolución “mayorante” del conflicto e implica que la cuestión cognitiva de la resolución del conflicto se carga de un aspecto relacional, que favorece el involucramiento de los compañeros en la resolución del conflicto. La investigación ha mostrado, sin embargo, que un contexto de interacciones no es favorable para el aprendizaje más que en ciertas condiciones. De la literatura acerca de los conflictos sociocognitivos y sobre el aprendizaje cooperativo, conservaremos aquí las siguientes condiciones principales, algunas de las cuales son puntualizadas por Céline Darnon, Fabrizio Butera y Gabriel Mugny<sup>42</sup>: 1) los intercambios en el grupo (o en la díada) deben ser suficientemente densos y numerosos; 2) los intercambios no deben ser unilaterales, los conflictos cognitivos deben ser iniciados de manera equilibrada entre los compañeros, nunca iniciado siempre por el mismo; 3) los intercambios deben ser generados de manera de favorecer una estructuración constructiva de la discusión; 4) la relación debe ser suficientemente simétrica. El problema concierne sobre todo la inequidad de los estatus atribuidos por los compañeros entre ellos. Si un compañero es percibido por el otro como de un

---

41

42

estatus muy elevado en relación a sí- ya sea en base a la experticia socialmente reconocida, a la edad, el género, o incluso el origen social o étnico-, el compañero en posición “baja” tendrá la tendencia a concentrarse en la resolución de tipo relacional del conflicto (regulación relacional) en detrimento del conflicto de tipo cognitivo (regulación epistémica); 5) los intercambios deben estar caracterizados por la combinación de una divergencia en el plano cognitivo (diferencias y contradicciones en los argumentos intercambiados, diferencias de niveles de experticia entre los compañeros) y una amabilidad en el plano socioafectivo (cordialidad auténtica, respeto mutuo); 6) los compañeros deben situarse individualmente en lo que L. Vygotski llama su “zona de desarrollo próximo”, es decir el nivel de maestría óptimo que les permite aprovechar al máximo las interacciones con un compañero de un nivel de experticia más elevado que el suyo; 7) los compañeros deben disponer de las competencias sociales requeridas para una gestión fructífera tanto en el plano cognitivo como relacional- de las situaciones de conflictos sociocognitivos; 8) la actividad de aprendizaje propuesta debe ser en sí de naturaleza cooperativa, es decir caracterizada por una interdependencia positiva.

Por lo tanto, el tema aquí es la función del otro como *compañero de interacciones socio-cognitivas*. Veremos otras funciones que aparecen también importantes para el aprendizaje.

- El rol de las interacciones sociales en los procesos motivacionales de aprendizaje

Hemos visto más arriba cuánto juegan las interacciones sociales un rol central en el involucramiento y la motivación del sujeto. Recordemos brevemente los siguientes elementos ya señalados, sin pretensión de exhaustividad: 1) el formador y eventualmente otros pares significativos, como representantes de la profesión en la cual se forma el sujeto, pueden jugar un rol importante, ya sea como figuras de identificación o como portadores de referencias identitarias, en la construcción del proyecto profesional del sujeto. Por lo tanto, estos pueden afectar el proyecto personal del sujeto movilizado en la formación, en estas dimensiones, tanto operatoria (instrumentalidad percibida) como identitaria; 2) los compañeros significativos del sujeto pueden intervenir como agentes en su opción de entrar en la formación y afectar así su sentimiento de auto- determinación. En el mismo orden de ideas, pensamos también en los compañeros durante el espacio-tiempo de formación quienes pueden afectar su sentimiento de autodeterminación concerniente a la gestión de los procesos de formación en el camino. Ellos pueden también jugar un rol no despreciable en la formación del sentimiento de autonomía, de competencia y de unión con el otro, los tres a la base de la motivación intrínseca; 3) los compañeros significativos del sujeto en la formación, sean los que sean (incluyendo aquéllos que están afuera del espacio-tiempo formación), pueden potencialmente jugar el rol del otro en las dinámicas identitarias, como portador de una imagen del sujeto (imagen del sujeto tal como es, tal como el otro desea que sea, tal como el otro estima que él debería ser, etc.) que puede intervenir en su ecuación identitaria. Nos referimos aquí, notablemente, a la figura del otro como un agente de reconocimiento para el sujeto (por supuesto esto es particularmente cierto del formador, con el que se puede desarrollar una relación transferencial, pero no exclusivamente); 4) los

compañeros pueden también jugar un rol muy importante a propósito de los factores que afectan el sentimiento de eficacia personal del sujeto, particularmente en lo que refiere a los *feedbacks* (función de apoyo) y las comparaciones sociales (función de referencia). Ellos pueden también jugar un rol en los estados emocionales del sujeto.

Además de estos elementos ya señalados ampliamente, se puede además señalar la importancia crucial del formador como objeto de identificación de manera más general, más allá del sólo hecho que él puede representar la profesión buscada en ciertos contextos de formación (en particular enseñanza superior o formación profesional). Como tal, a través de su función, puede venir a jugar el rol de objeto de una relación transferencial con el sujeto, del cual sabemos el rol esencial que juega para el involucramiento de éste en el aprendizaje. Recordemos aquí cómo esta relación transferencial no puede jugar su rol de motor para el aprendizaje sino bajo la condición expresa de que el formador sea capaz, especialmente en relación a su conocimiento enseñado, de llevar al aprendiz a convertir su identificación con la persona del maestro en una identificación con el conocimiento del cual es portador, y de esta manera no bloquear el aprendizaje en la relación personal que lo une al aprendiz<sup>43</sup>. Este es el proceso de “*fading out*” [desvanecerse] del profesor descrita así por los neovygotkianos.

Finalmente, el involucramiento del sujeto en la formación es entendido no solamente como el involucramiento personal respecto a sí mismo, sino también como involucramiento social respecto a otros, en el sentido de la responsabilidad: sus compañeros de vida (en la esfera conyugal y familiar en particular), la institución de formación, el formador y los pares. El sujeto está, así, involucrado con esas personas en relaciones de intercambio (*don-contre-don*)<sup>44</sup> que pueden igualmente jugar un rol importante en la motivación del sujeto a lo largo del recorrido de la formación.

- El rol de la cultura en los procesos cognitivos y motivacionales del aprendizaje

Por otro lado, no son solamente personas con las cuales el sujeto interactúa en situación, son también grupos sociales de pertenencia y referencia que tienen su propia cultura y con los cuales el sujeto establece una cierta relación, en términos de identificación y de participación efectiva. En el plano cognitivo, la corriente (neo) vygotkiana ha destacado que las herramientas implicadas en el aprendizaje -el lenguaje en todas sus formas y los diversos artefactos didácticos, como las herramientas informáticas- pueden ser vistas como producciones culturales, creadas y utilizadas por un grupo social dado- una sociedad, una organización, una comunidad de práctica cualquiera, y por lo tanto formadas por el sistema de creencias, de conocimientos y de valores que fundan ese

---

43

44

grupo<sup>45</sup>. Ahora bien, L. Vygotski y los investigadores contemporáneos que lo refieren hoy han mostrado que las herramientas en cuestión están lejos de ser neutras en el plano de su impacto cognitivo para quienes las utilizan. En otros términos, las herramientas que uno va a utilizar para aprender en un contexto dado están profundamente marcadas por la manera de pensar de la sociedad que las ha producido y la relación de mundo que ésta promueve. Por otra parte, estas mismas herramientas van, de vuelta, a darle forma a la manera de pensar y la relación de mundo de quienes las utilizan. Los que trabajan en el campo de alfabetización pueden reconocer mejor que cualquiera el abismo de diferencia que puede producir en los sujetos el hecho de poder pensar y actuar con o sin las herramientas de la comunicación escrita. Igualmente, los que estudian hoy los índices cognitivos de la utilización masiva de nuevas tecnologías para pensar y comunicar están igualmente tomando la medida de la magnitud de estas incidencias en el funcionamiento cognitivo de los grupos y de los individuos referidos.

En el plano motivacional, nos concentraremos en señalar una corriente teórica que destaca específicamente la importancia de las relaciones entre el involucramiento del sujeto en formación, su trayectoria identitaria y su trayectoria de participación en comunidades de práctica<sup>46</sup>. Esquemáticamente, la tesis propuesta por esta corriente es la siguiente: una “comunidad de práctica” por definición produce, utiliza y se define por herramientas culturales que le son propias- códigos de todo orden, comportamientos, conocimientos, creencias, maneras de pensar y de actuar, una visión de mundo, etc. El grado de dominio de estos objetos condiciona ampliamente la posición y las modalidades de participación de sus miembros actuales o potenciales. Por lo tanto, el aprendizaje de estas herramientas comporta una cuestión esencial de doble cara para el sujeto: una cuestión identitaria (sentimientos de pertenencia y reconocimiento del grupo) y una cuestión de participación efectiva (mientras más sean dominados los códigos, más podrá el sujeto ocupar una posición central en el grupo). El aprendizaje para el sujeto, toma entonces un sentido particular, ampliamente ligado a esta doble cuestión, que condicionará de vuelta su involucramiento en la formación. Notemos, finalmente, al paso, que la relación de intercambio (*don-contre-don*) puede concernir la relación del sujeto con otras personas significativas para él, pero también con grupos sociales a los cuales pertenece.

## *Conclusión*

Hemos intentado en este capítulo proponer una estructura problemática que permita enmarcar globalmente el examen de las dinámicas de cambio en los sujetos en formación. Partiendo de una concepción de aprendizaje como un flujo continuo de transformación de maneras de pensar y de actuar del sujeto que atraviesa, sin confinarse en él, el espacio-tiempo de la formación, hemos destacado, primero que todo, las estrechas interacciones que enlazan el

---

45

46

aprendizaje a los flujos de transformaciones identitarias y biográficas del sujeto a lo largo de su vida. Luego, hemos mostrado la importancia de tomar en consideración las interacciones entre dimensiones fundamentales que constituyen el aprendizaje, a saber las dimensiones cognitiva, motivacional y social. La presentación de este marco ha sido la ocasión de señalar cierta cantidad de cuestiones cruciales para la investigación y las prácticas de formación. Hemos abordado estas dinámicas resueltamente desde el punto de vista del sujeto, pero un sujeto considerado como esencialmente unido a otros. Finalmente, nos hemos interesado aquí, antes que todo, en los procesos en curso en el aprendiz, y no en las características de los dispositivos susceptibles de intervenir en estos procesos. Nos parece esencial, sin embargo, partir de una buena comprensión de los procesos actuando del lado de los sujetos que aprenden para comprender, y eventualmente, evaluar los dispositivos y sus efectos. Este tema de los dispositivos será retomado frontalmente en el capítulo 16. No obstante, sería interesante idealmente, como lo han sugerido ciertos autores con la noción de “coreografía de enseñanza”<sup>47</sup>, desarrollar una investigación acerca de la formación que tomare como unidad de observación y de análisis la *actividad*, como aplicación sincrónica y diacrónica del acoplamiento proceso-dispositivo en situación. Esperemos que el trabajo propuesto pueda proporcionar elementos útiles en tal perspectiva.

## Le référentiel de compétences

Le référentiel de compétences est la clé de voûte du système de pilotage des ressources humaines.

Il permet d'articuler l'étude des métiers et l'étude du potentiel humain de l'organisation. Il constitue l'outil qualitatif de base pour ajuster les compétences aux besoins de la stratégie.

L'élaboration des référentiels de compétences poursuit cinq objectifs.

1. Déplacer l'objet et la finalité de l'évaluation de la tâche vers la compétence.

Dans un contexte de recherche constante de qualité, la seule réalisation de la tâche ne suffit

plus à produire la performance. L'introduction de la compétence comme objet d'évaluation conduit le manager à s'interroger sur le résultat obtenu et sur la manière dont il est obtenu.

2. Objectiver l'évaluation individuelle.

La formulation des pratiques professionnelles limite les biais évaluatifs et conduit à une relation plus transparente, fondée sur le partage de l'objet même de l'évaluation.

3. Renforcer l'équité.

Sans référentiel, le niveau d'exigence peut, pour un même emploi, varier selon l'évaluateur.

L'évaluation de pratiques communes à plusieurs emplois ou à plusieurs postes garantit aux titulaires une plus grande équité de traitement.

4. Orienter le développement des compétences.

Le référentiel de compétences vise à orienter les comportements et notamment les apprentissages. Les pratiques décrivent des cibles par rapport auxquelles les salariés construisent, seuls ou accompagnés, des trajectoires de développement des compétences. Faciliter les ajustements organisationnels.

Le référentiel de compétences simplifie l'identification des compétences requises par chaque poste attaché au métier, facilite les projections et donne des repères objectifs pour évaluer la capacité d'adaptation des salariés.

easy-competences.com

## Les cinq règles d'élaboration d'un référentiel de compétences

Un référentiel est concret

Pour qu'un référentiel de compétences soit exploitable aussi bien par les collaborateurs, les

cadres, la direction, que les ressources humaines, toute personne l'utilisant doit pouvoir se représenter (visualiser) chaque situation de travail décrite.

Un référentiel est homogène

Il faut veiller à la constance du niveau de formulation des pratiques afin d'éviter de fluctuer

entre des énoncés trop généraux et des énoncés plus précis et concrets.

Un référentiel s'inscrit dans son environnement

La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences a pour objectifs d'analyser l'avenir,

de formuler des hypothèses et de préconiser des actions pour réduire des écarts. Chaque salarié doit donc pouvoir se positionner à la fois au sein de l'entreprise et au sein du secteur d'activité.

La meilleure garantie de cette facilité d'ouverture est de prendre appui sur le référentiel des

métiers existants au niveau du secteur ou de la branche professionnelle.

Un référentiel est ciblé

Il ne s'agit pas de décrire la totalité du métier, le référentiel traduit seulement ce qui fait la marque d'un réel professionnalisme dans le métier concerné.

Un référentiel facilite les comparaisons internes entre métiers

Pour répondre à des objectifs de mobilité interne ou des changements de métier par exemple, il est indispensable que les informations disponibles facilitent les passerelles.

C'est

pourquoi il faudra veiller à formuler de manière identique les savoirs ou aptitudes communs à

plusieurs métiers.

easy-competences.com

## Les étapes de construction d'un référentiel de compétences

Extrait de E. Lecoœur - Gestion des compétences – Le guide pratique - Editions De Boeck

–

juin 2008

Phase 1 : Valider le métier et les postes associés

1. Présenter au groupe « métier » le métier étudié et les postes rattachés

2. Valider les postes associés et l'intitulé du métier

Phase 2 : Définir les missions principales du métier

3. Rechercher les missions principales du métier

4. Identifier et noter les particularités liées à certains postes

Phase 3 : Définir les pratiques professionnelles

5. Identifier par mission principale les pratiques professionnelles clés
6. Ecrire au fur et à mesure au « paper » les idées du groupe
7. Afficher au fur et à mesure la production du groupe
8. Reformuler/questionner
9. Rebalayer les propositions et les valider

Phase 4 - Recenser les savoirs

10. Identifier les savoirs indispensables à chaque pratique
11. Ecrire les propositions en face de chaque pratique

Phase 5 - Recenser les aptitudes professionnelles

12. Identifier les aptitudes professionnelles requises
13. Ecrire les propositions

Phase 6 : Mettre en forme

14. Mettre en forme le travail dans le tableau « référentiel de compétences »

Phase 7 : Hiérarchiser les pratiques professionnelles

15. Coter chaque pratique à partir des critères de hiérarchisation
16. Consolider les résultats au sein du référentiel hiérarchisé

Phase 8 Valider

17. Soumettre à la validation d'un groupe témoin
18. Soumettre à la validation de la hiérarchie