

Una teoría cognitiva del significado cultural, Strauss y Quinn (1997)

Parte II. Implicaciones para una teoría de la cultura

En esta parte de la obra las autoras presentan el desarrollo de una estructura unificada (y reconciliada) sobre las tendencias centrípetas (durabilidad en lo individual, fuerza motivacional, durabilidad histórica, tematicidad y compartición/*sharedness*)¹ y su relación paralela y de tensión con las fuerzas centrífugas, definidas en oposición con aquellas².

La recuperación de ambas tendencias responde a la intención de las autoras de dar cuenta de un mundo complejo, en el cual algunas clases de creencias, instituciones y prácticas culturales son durables y otras fugaces; unas están impregnadas de una gran fuerza psicológica, y otras no; algunas se repiten en muchos contextos, mientras que otras están en contextos específicos; unas son ampliamente compartidas y otras son compartidas por poca gente (84).

Si bien los efectos centrípetos de la cultura pueden ser leídos en el mundo público por sí mismo... en la cultura pública como la más tangible evidencia de lo que perdura en nosotros y a través del tiempo, lo que nos motiva, y lo que compartimos, para las autoras es indispensable examinar los procesos intrapersonales que explican los efectos variables (podríamos decir: los cambios culturales).

De esta manera, el **punto central** de esta parte del libro son **los significados culturales intrapersonales** que surgen en la gente. Al respecto, el conexionismo hace dos contribuciones claves (86):

1) Preserva un balance teórico entre la flexibilidad del significado cultural y su estructura, que las autoras llaman las propiedades centrípetas y centrífugas de la cultura, y cuya interacción produce resultados altamente complejos. Los capítulos de la parte II ilustran esta complejidad y muestran como esto puede ocurrir.

2) Ayuda a explicar como los significados surgen en las personas en respuesta al mundo exterior en que ellas se encuentran. Los capítulos correspondientes a la II parte describen como la gente adquiere sus esquemas de los objetos y prácticas públicas, y sugiere que no se trata de un proceso simple, mismo que se recupera nuevamente en la parte III.

¹ Las cinco **tendencias centrípetas** de las comprensiones culturales se refieren, respectivamente, a: la relativa durabilidad en los individuos; las fuerzas emocionales o motivacionales que los inducen a actuar; la relativa durabilidad histórica, su reproducción de una generación a otra; su relativa tematicidad, en el sentido de que ciertas comprensiones pueden ser repetidamente aplicadas en una amplia variedad de contextos; y que son más o menos ampliamente compartidas en un grupo social (85).

² Las **tendencias centrífugas** de las comprensiones culturales pueden ser variables en las personas y a través de las generaciones, desmotivantes, contextualmente limitadas, y compartidas relativamente poco en una sociedad (85).

Asimismo, otra de sus virtudes radica en que, desde la antropología, les ayuda a recuperar los procesos psicológicos que subyacen en las clases de prácticas sociales que forman el significado cultural de la gente (87).

Aunque el conexionismo hace importantes aportaciones sobre la manera como los significados culturales emergen en los individuos, se trata de un asunto que ha precisado de la incorporación de otros paradigmas teóricos³, los cuales de manera conjunta les han permitido subsanar el énfasis otorgado a lo público del significado.

Para explicar, ilustrar y discutir las tendencias centrípetas y centrífugas de la cultura, las autoras optan por introducir un personaje ficticio (Paula), que aunque no es una persona real, si es un cierto tipo realista de estadounidense, el cual esta inserto en un contexto social específico, interactuando con su familia, amigos, compañeros de trabajo, etc.⁴

Con el uso de esta estrategia las autoras buscan enfatizar que los significados culturales no son abstracciones platónicas, pues siempre pertenecen a gente que comparte circunstancias de vida específicas en lugares y tiempos dados (87), en lugar de hablar sobre la “cultura” en términos abstractos como propiedad de grupos sociales reificados (88). Las autoras también afirman que, aunque se centran en las particularidades de Paula, eso no quiere decir que su teoría este limitada a los estadounidenses como ella.

³ Para las autoras esto es necesario, pues los humanos son organismos multifacéticos que viven en un ambiente complejo, y muchos procesos diferentes contribuyen en cualquier fenómeno de la vida humana (86).

⁴ Algunos datos biográficos de Paula, el personaje ficticio: nació un poco después del fin de la II Guerra Mundial, en la generación del *baby-boom* y creció en una familia blanca de clase media, viviendo en un suburbio de una ciudad de tamaño medio en USA. Su padre fue un ingeniero y su madre ama de casa, al cuidado de Paula y su hermano más joven, Daniel. Paula fue a la universidad, se casó más tarde de lo que su madre lo hizo, y a diferencia de ella ha tenido un empleo pagado continuamente desde que se graduó en la universidad. Ahora, en el inicio de sus cuarentas, con dos niños pequeños, tiene una posición gerencial de responsabilidad en una compañía grande de telecomunicaciones.

4. Dos propiedades de la cultura

En este capítulo las autoras presentan dos propiedades de la cultura (durabilidad en lo individual y fuerza motivacional), que permiten una plena consideración de lo individual en la producción y adquisición cultural, propiedades que por lo tanto requieren de argumentos psicológicos más complejos sobre la manera en que la cultura es internalizada.

Durabilidad en lo individual

Algunas creencias, valores y comprensiones culturales que la gente tiene permanecen con ella durante largo tiempo, a veces todas sus vidas. Las teorías culturales que se centran en las formas públicas de la cultura, a expensas de entender como la gente adquiere esas formas públicas, naturalmente tienen mayores problemas para explicar la durabilidad que esos esquemas pueden tener en los individuos (89).

De acuerdo con lo dicho, las autoras plantean dos preguntas, cuyas respuestas requieren de la más larga discusión de esta parte de la obra (89):

Si el mundo de los mensajes que nos rodea es rápidamente cambiante y nosotros estamos contruidos por esos discursos, ¿por qué nuestras comprensiones no cambian rápidamente también?

¿Cómo un modelo puede explicar la durabilidad e igualmente dar cuenta de la obvia habilidad de la gente para adaptarse al cambio?

En general, la discusión que esta presente requiere: explicar la manera en que el mundo es organizado para asegurar que las mismas asociaciones serán hechas repetidamente; reconocer el papel de la excitación emocional en la durabilidad de ciertos esquemas, incluyendo algunos aprendizajes al inicio de la vida; discutir como ciertas enseñanzas terminan con algunos aprendizajes durables, así como las expectativas de la gente y las institucionales restringen prácticas culturales y las comprensiones adheridas a ellas. Posteriormente se revisan las fuerzas centrífugas contra la durabilidad, se explora como las nuevas situaciones presentes en ellas mismas aseguran la atención a nueva información o demandan nuevas interpretaciones; y por último, se consideran circunstancias bajo las cuales las tendencias hacia la durabilidad son producto de un esfuerzo deliberado para cambiar las prácticas y comprensiones culturales (89).

Tendencias centrípetas hacia la durabilidad en lo individual

1. Parte de la razón por la que las comprensiones culturales son durables en lo individual es que ellas descansan en conexiones neurales que no son fácilmente desechas... Cuando las neuronas son consistentemente activadas por rasgos co-ocurrentes de experiencia, cambios físicos en las neuronas refuerzan las múltiples

conexiones (“between and among them”) (Cita a Kandel, Schwartz y Jessel, 1995; y Merzenich y Sameshina, 1993). Posteriormente, si una de estas neuronas es activada, será más probable que se active otra en ese grupo. El ambiente, socialmente construido, determina que rasgos de la experiencia co-ocurrirán. Crecer en un ambiente de una forma cultural dada trae con el un patrón distintivo de experiencias y los correspondientes cambios neurales. Estos cambios neurales determinan las rutas a través de las cuales la activación se difundirá hasta que una respuesta particular es evocada. Los cambios sinápticos que hacen que esto suceda no pueden ser fácilmente eliminados o alterados. Cambios en el mundo pueden permitir nuevos patrones de fuertes conexiones neurales, pero no destruyen completamente los primeros aprendizajes (90).

Ejemplo: las dificultades que en ocasiones tienen Paula y su esposo Michael en relación con las actividades domésticas, pues aunque han establecido acuerdos para compartir responsabilidades de manera equitativa, regresan a la vieja división de género sobre este asunto (90).

2. Otra parte de la explicación de la estabilidad de los esquemas es que ellos tienden a ser auto-reforzados. Su explicación desde el conexionismo señala que una vez que una red de unidades fuertemente interconectadas ha sido creada, se llena con información ambigua o perdida por la activación de todas las unidades en una red interconectada, aún cuando éstas no estén directamente estimuladas por la experiencia actual (90).

Esta tendencia de los esquemas nos conduciría a bloquear evidencia disconforme. Es el caso de los malos hábitos y otros comportamientos socialmente objetables, tanto personales como de las demás personas, y que generan enojo o frustración, así como comprensiones que impiden ver más allá de lo ya establecido en nuestros esquemas.

Ejemplo: los estereotipos. El caso de Paula con su compañero de trabajo (del cual ella lee “malévolas intenciones”) y el hombre negro mal vestido que se encuentra en el interior de la ciudad (pues su estereotipo de los negros afro-americanos es que son criminales violentos) (91).

Los estereotipos son buenos ejemplos de las maneras en que los esquemas pueden ser auto-reforzados, pues evitan que pongamos atención a la falsedad que subyace en ellos, lo que contribuye a que puedan persistir y reforzarse más ante la ausencia de soporte empírico (92).

También resultan importantes las argumentaciones de las autoras en torno a la “vulnerabilidad del estereotipo”, que aún cuando no este internalizado por las personas estereotipadas como una creencia, ellas no dejan de ser vulnerables a sus efectos (sería

el caso de los negros que van a ser evaluados por un jurado de personas blancas que, en su mente, los tienen estereotipados como sujetos con un desempeño deficiente).

3. Una razón adicional de la durabilidad de algunos esquemas es que la excitación emocional durante o inmediatamente después de una experiencia... refuerza las conexiones neurales que resultan de esa experiencia (Cita a: Freeman, 1991; McGaugh, 1989; y Squire, 1987) (92)... El esquema resultante llega a ser todavía más fuerte y con mayor probabilidad de ser activado en el futuro, a expensas de comprensiones alternativas (93).

Ejemplo: el enojo de Paula en las interacciones con su compañero de trabajo y su miedo en el incidente en el interior de la ciudad, alteraron el ambiente neuroquímico en el que las relaciones entre los rasgos de esas experiencias fueron internalizados para traducirse en esquemas más fuertes de lo que ellos hubieran sido si ella no hubiera estado tan interesada en lo que estaba observando (93). De esta manera, cada vez que Paula perciba que su compañero de trabajo la menosprecia, su enojo avivará el efecto del incidente y la fuerza de las asociaciones que ella tiene de ello.

Es notable el papel de la excitación emocional en la elaboración de esquemas durables que pueden explicar la no-debilidad (*indebility*) de los esquemas aprendidos en la infancia, si asumimos que las primeras experiencias tienden a estar vinculadas con sentimientos excepcionalmente fuertes relacionados con la sobrevivencia y la seguridad. En la medida que esta temprana experiencia es ampliamente compartida, los esquemas durables compartidos por esta experiencia infantil serán esquemas culturales (93). El supuesto de la no-debilidad de estos esquemas se discute más adelante en relación con los sentimientos acerca de ser una buena o mala persona.

La enseñanza tiene un lugar fundamental en la elaboración de aprendizajes durables, pues a través de una exposición y práctica repetida en el aprendiz consigue que las redes de las conexiones sean gradualmente establecidas y fortalecidas (Ejemplo: que la mayoría de nosotros pueda recitar las tablas de multiplicar). Aunque se trata de un proceso complejo, en esencia puede decirse que los padres y otros socializadores primarios logran resultados durables a través de las recompensas y castigos hacia comportamientos específicos, transmitiendo evaluaciones más generales del aprendiz como una buena o mala persona, dando o reteniendo amor (93).

Las recompensas y castigos son culturales, y por ello pueden asumir diversas modalidades y formas. Recompensas como los helados y el intercambio de dinero por buenas calificaciones, son efectivas mientras que sean proveídas por los socializadores. Mientras que otras recompensas y castigos, como las alabanzas o el susto, pueden lograr aprendizajes durables debido a que este tipo de sentimientos no solo motivan a los aprendices

en el momento en que originalmente son experimentados, sino que se reproducen en ellos cuando se presentan situaciones similares de comportamiento en el futuro. Es decir, los aprendizajes sobre las expectativas para hacer algo o para inhibir un comportamiento prohibido, pueden llegar a ser auto-administrados (94).

Ejemplo: Paula ya no necesita más ser alentada para que sea una persona autosuficiente, pues desde niña fue incitada a ello por sus padres; su orgullo sobre su propia competencia, o (en ocasiones) su desconcierto y contrariedad cuando tiene que pedir ayuda, son sentimientos automáticamente engendrados en ella ante las situaciones en que considera tiene que hacer las cosas por ella misma. Además, solo cuando ella llega a ser una experta con cualquier habilidad, la más competente en una tarea que ella asocie con ser autosuficiente, ella encuentra la tarea intrínsecamente recompensante. Su sentimiento placentero de competencia llega a ser más fuerte y más consistente y ella puede llegar a disfrutar un sentimiento de superioridad que otros experimentan menos que ella (94).

Importante hacer notar que con la descripción del aprendizaje en el ejemplo anterior, las autoras pretender destacar la diferencia que tienen con los simples mecanismos conductuales, que podrían estar implícitos en sus referencias sobre recompensas y castigos (94).

Si bien, las recompensas y castigos apropiados son relevantes en los aprendizajes humanos, éstos van más allá. Nuestras clases de comprensiones culturales, concretamente las **evaluaciones sociales**, frecuentemente pueden jugar un papel general en lograr aprendizajes durables. Las ideas acerca de la bondad o la maldad informan sobre la vida social en cualquier lugar, como la distinción de la forma cultural de esas comprensiones.... Estas ideas no son típicamente aprendidas como posibilidades intelectuales abstractas, sino como lo que es aprobado o desaprobado acerca de otra gente, su comportamiento, y los grupos a que ellos pertenecen, y/o acerca de uno mismo, nuestro propio comportamiento, y el de nuestro propio grupo (94). Lo fundamental en este caso es que los juicios de aprobación o desaprobación sociales pueden ser aprendidos en asociación con diversas emociones (lo cual no siempre sucede así) como son: admiración o amor por otros, odio o miedo por otros, orgullo o satisfacción de uno mismo, vergüenza o culpa sobre nuestro propio comportamiento, entre otras.

Una vez aprendidas en asociación con las ideas dadas de buen o mal comportamiento, las emociones por sí mismas – aun en ausencia de una aprobación o desaprobación social real o ficticia u otra recompensa o castigo acompañada con ellas– motivan el buen comportamiento e inhiben el malo, hasta que otras emociones positivas o negativas puedan motivar un comportamiento con el que ellas lleguen a estar asociadas (95).

Las autoras destacan el deseo de los niños de asegurar para sí el amor de sus padres, lo cual tiene una relación muy estrecha con las evaluaciones sociales ya mencionadas. De esta manera, las primeras experiencias de ser amado por ser bueno y

tener amor independientemente de ser malo son lecciones durables, ya que están vinculadas con las comprensiones preverbales de los niños sobre seguridad y sobrevivencia de sí mismo, esas experiencias que son de una excitación emocional muy alta (95).

Por otro lado, dentro y fuera de las escuelas, los maestros capitalizan la durabilidad de las evaluaciones sociales en el Yo. Sabemos que los aprendices casi siempre, por encima del tiempo y el contexto, quieren sentirse como una buena persona más que como una mala, y los maestros incorporan los comportamientos que ellos están enseñando en discursos evaluativos (¡Qué buena niña! ¡No seas malo!), así que el deseo de los aprendices de ser buenos activará el comportamiento asociado en contextos futuros apropiados (95)... Los deseos tales como sentirse una buena estudiante, una buena madre, una persona autosuficiente, permiten su considerable durabilidad tanto como su fuerza para los comportamientos con que han estado vinculados esos ideales. Además, de manera extensiva, esas evaluaciones llegan a ser aspectos de la **identidad del Yo**, y pueden actuar como metas muy estables (y poderosas) por las que la gente se esfuerza a lo largo de sus vidas a fin de mantener lo verdadero de sus propias auto imágenes... no se trata, pues, de discursos sociales cambiantes que los individuos adoptan y realizan estratégicamente... Este punto incluye las identidades de género, étnicas y nacionales con las que los conexionistas también están preocupados (96).

Al respecto, Bourdieu (1991: 52) es muy claro:

el poder de la sugestión que es ejercida a través de las cosas y personas y que, en lugar de decirle al niño/a que debe hacer, le dice que es, y entonces le permite convertirse en la durabilidad de lo que él/ella tienen que ser, es la condición para la efectividad de todas las clases de poder simbólico que subsecuentemente le permitirá operar en un habitus predispuesto para responderles.

Bourdieu también señala que las **identidades durables**, una vez aprendidas ejecutan un efecto en curso (*ongoing*) sobre el comportamiento que no siempre necesita ser auto-conciente, pero puede (como cualquier otro comportamiento aprendido) ser del todo como un habitus (96).

Ejemplo: el comportamiento de Paula con sus hijos, en el cual de manera inconsciente emula un estilo de interacción con los niños que ella aprendió a asociar con el ser una buena madre (96).

La resistencia al cambio descansa más que en las propiedades de los propios esquemas, en la forma en que ellos fueron aprendidos. Algunas veces otras disposiciones bien aprendidas requieren de mucho esfuerzo para convertirse en cambios

Ejemplo: la división del trabajo doméstico entre Michael y Paula, que en los hechos, y sobre todo en la interacciones con los otros (familia, vecinos, compañeros de trabajo, etc.), no siempre se traduce en aquellos aspectos que ellos han acordado (igualdad de responsabilidades), pues sus comportamientos están impedidos por la resistencia del mundo social (97).

Las resistencias del mundo social a los cambios que buscan personas como Michael y Paula, se deben tanto a los niveles interpersonales de los hábitos de otros, como al nivel de las prácticas y políticas institucionales. Sobre el último aspecto, cabe mencionar la imposibilidad que tuvo Michael de obtener la opción del beneficio social (médico y laboral) por su paternidad, pues este fue considerado como irreal y costoso por diversas organizaciones (97).

Tendencias centrífugas contra la durabilidad en lo individual

En la explicación de las autoras, la tendencia a la durabilidad en los esquemas no implica que ellos siempre estarán así. En primer lugar es importante considerar que los esquemas no actúan como filtros perceptuales, manteniendo fuera información incongruente (98). Contra el extremo relativismo epistemológico de algunos típicos antropólogos (en el sentido de que la cultura o nuestra posición subjetiva determina lo que miramos, sentimos, etc.), las autoras enfatizan que la cultura no es un “velo” perceptual.

Atribuyen a los esquemas dos características fundamentales: a) pueden originar que notemos algunas cosas y pongamos menor atención en otras; y b) reproducen expectativas aprendidas cuando nos enfrentamos con información ausente o ambigua.

Así los esquemas no son puertas que prohíban la percepción de los eventos inesperados, y por lo tanto no excluyen al conocimiento nuevo. (98). De acuerdo con los modelos conexionistas, durante cualquier nueva experiencia, la información ausente es llenada con el peso de las asociaciones aprendidas tempranamente, aunque la información presente, si atendemos a ella, ordinariamente invalidará la activación de esas viejas asociaciones. El resultado podría ser que nuevos esquemas son aprendidos y unos viejos son cambiados. De hecho, hay evidencia de que bajo ciertas circunstancias un esquema de comportamiento *inconsistente* será especialmente conspicuo y memorable, y especialmente probable para cambiar un estereotipo. Según Schneider (1991), estas circunstancias pueden ser: cuando el **esquema de comportamiento *inconsistente*** es exhibido por un buen ejemplar diferente; cuando el comportamiento exhibido claramente contradice al esquema (98)... Pero, además, que un esquema cambie o no, también se relaciona con la habilidad cognitiva para “romper lo fijo” (*break set*) o las respuestas emocionales a la inconsistencia, algunas gentes pueden ser

más abiertas que otras para alterar sus esquemas a fin de enfrentar el esquema de información contradictoria (99).

Ejemplo: el breve encuentro de Paula con el hombre negro en el interior de la ciudad, en el cual, si ella hubiera permanecido más tiempo su estereotipo no le habría prevenido para escuchar el requerimiento de ayuda del hombre. También, podemos señalar que por su respuesta emocional no se pudieron presentar las circunstancias arriba señaladas para que su estereotipo se hubiese modificado.

Adicionalmente, en los modelos conexionistas ni los **esquemas bien-aprendidos** dictan una respuesta invariable, debido a que la respuesta que es sugerida depende de todos los rasgos de una situación dada y las situaciones raramente son las mismas. El mundo de las personas cambia, sus esquemas cambian, aun cuando algunos son más resistentes, las asociaciones durables se adaptan por las combinaciones en nuevas formas con otras asociaciones que producen respuestas innovadoras... (L)os esquemas no están conformados por aprendizajes de un conjunto de reglas, sino que en ellos “existen” múltiples conexiones que permiten responder con flexibilidad a situaciones en las que nunca se ha estado u observado, se ha enseñado a manejar (99).

Ejemplo: Conforme Paula fue creciendo, observó innumerables conversaciones. En cada uno de ellas, la identidad, los roles y los fines de los participantes fueron asociados con diferentes tonos de voz, gestos, posturas y expresiones faciales. Estas “referencias” le permiten comportarse con sus hijos de una manera particular, así como sentirse desconcertada en las relaciones con su nuevo jefe y establecer una forma de interacción sin precedente (pues este jefe es una mujer con poder), en una nueva situación (99). Esta última experiencia permite a las autoras recuperar las “**improvisaciones reguladas**” de Bourdieu (1977), que a continuación veremos.

Los modelos conexionistas explican y demuestran muy bien cómo esta propiedad (la improvisación regulada) permite a las redes conexionistas adaptarse a los cambios en la sociedad (99).

Ejemplo: con experiencias repetidas de tratar con una mujer en posición de autoridad (la nueva jefa de Paula), las nuevas conexiones activadas por la improvisación de Paula serán reforzadas y complementadas con conexiones de otros rasgos de tales interacciones, y Paula eventualmente tendrá un esquema más fuerte y estable de este nuevo fenómeno social (100).

A su vez, esta experiencia de Paula permite ilustrar que los esquemas pueden ser aprendidos y activados independientemente del lenguaje, por ejemplo, debido a los sentimientos y comportamientos que puede generar una nueva situación (100).

Las posibilidades de innovación no se restringen a la reacción pasiva ante situaciones cambiantes, como la señalada más arriba. El esfuerzo conciente es un

ejemplo de lo que algunos psicólogos cognitivos llaman un proceso “controlado”, en contradistinción con algunos automáticamente involuntarios (Cita a: Schneider y Shiffrin, 1977). Las asociaciones fuertes, bien-aprendidas sugieren respuestas automáticas, las cuales pueden ser eliminadas a través del control conciente, proceso que no es verdaderamente explicado dentro de la estructura conexionista. No obstante, es posible mencionar que las respuestas nuevas, inicialmente bajo control conciente, puedan llegar a ser habituales con la práctica, y por lo tanto activadas como cualquier otra red de conexiones (100).

Asimismo, los esfuerzos concientes pueden tener un papel relevante, tanto en las tendencias centrífugas como en las centrípetas, dependiendo de las circunstancias (100).

Ejemplo: Mientras que partes de la agenda feminista de Paula y Michael pueden haber estado indeterminadas por restricciones institucionales en el mundo y las presiones sociales de otra gente, ellos han podido conservar otras partes de ella. Si bien al inicio del matrimonio cayeron en el patrón tradicional de la división del trabajo doméstico, una vez que Paula comenzó a tener mayores responsabilidades en su empleo, establecieron un nuevo acuerdo (más igualitario) sobre este asunto. Después de cierto tiempo, y a través de un esfuerzo deliberado, Michael pudo poner realmente en la práctica dicho acuerdo. El cambio logrado por la pareja no se limita a una cuestión de comportamiento. Sobre todo, y aunque ellos todavía no se hallan dado cuenta, ha implicado un ligero cambio del significado de “lo masculino” y “lo femenino”, en línea con su reasignación de las responsabilidades en la cocina (101).

En cualquier caso, un esfuerzo cognitivo deliberado de esta clase... probablemente esta más incentivado por esquemas bien-aprendidos que por creencias superficiales o fugaces... Ese discurso y esas prácticas no están impresos en una *tabla rasa*; y, como se verá más adelante, son resultado de los esquemas durables que Paula trae de su pasado, concretamente de los recuerdos que ella tiene de su madre trabajando en la cocina, con lo cual se hace pertinente examinar las asociaciones cargadas afectiva y emocionalmente de esa situación (101).

La fuerza motivacional

En esta parte del capítulo las autoras van a examinar la fuerza motivacional y su relación con las comprensiones y sentimientos de la gente, con los esquemas culturales, de manera análoga a la durabilidad explicada con anterioridad, pues se trata de procesos con importantes interrelaciones. Asimismo, consideran que mucha de la variabilidad del comportamiento que se observa entre la gente, que comparte de manera selectiva los mismos esquemas, se explica en buena medida por la diferente motivación para decretarlos, de tal manera que algunos son motivantes a un individuo

dado más que a otros. Aquí se puede apreciar la importancia de la fuerza motivacional (101).

Los aspectos desarrollados son: el proceso general por el cual la emoción y, a través de, la motivación son incorporadas a los esquemas como parte de las experiencias desde las cuales esos esquemas son formados; como la enseñanza explota algunas de las mismas técnicas discutidas en referencia a la durabilidad del aprendizaje; el papel especial de las evaluaciones sociales en las comprensiones culturales motivantes (ya sea que esas evaluaciones sean explícitamente enseñadas o aprendidas a través de la aprobación/desaprobación o el modelaje de aquellos que nos interesan); la manera como los esquemas culturales son motivados (no solo a través de la enseñanza explícita, sino también como diseño del ambiente), utilizando el caso estadounidense de la confianza en sí mismo; y por último, se pregunta por qué las comprensiones culturales no siempre motivan a la gente a actuar (102).

Tendencias centrípetas hacia la fuerza motivacional

Las autoras han asumido que los sentimientos y motivaciones son incorporados en los esquemas, como sucede con otras experiencias relacionadas con la durabilidad. A diferencia de los modelos de la inteligencia artificial que no les han prestado mayor interés, en su explicación tienen un papel central... Para poder recuperarlos desde los modelos conexionistas, es necesario asumir que los estados subjetivos íntimos de los sentimientos y necesidades, como comportamientos observables, son activados a través de redes asociativas (103).

Ejemplo 1: Paula pudo desarrollar vínculos entre sus ideas acerca de su madre en la cocina (demasiado “metida” en la cocina), sus sentimientos de enojo hacia ella (ya que aceptó pasivamente esta situación) y su propósito de hacer algo distinto con respecto a la división del trabajo en el hogar.

Ejemplo 2: la asociación de Paula con el Día de Gracias, que vivió gratamente con sus abuelos, sobre todo con sentimientos cálidos de felicidad, y ahora, con la intención de recrear esa experiencia para sus niños. Es decir, las ideas de Paula acerca del Día de Gracias y ser madre, tienen fuerza motivacional.

Implícito en el segundo ejemplo, está otro supuesto acerca de la relación entre emoción y motivación: mientras los sentimientos pueden ser obtenidos por, y por lo tanto en asociación con, un rango amplio de experiencias, las motivaciones son mediadas por la experiencia íntima del sentimiento (103).

La manera como los sentimientos y las motivaciones trabajan y como pueden ser entendidos en términos conexionistas ha sido detallado por Drew Westen (103):

La gente es motivada para buscar estados placenteros y evitar los dolorosos. Cuando ellos/ellas experimentan eventos dolorosos, intentan alterar la situación para aliviar los sentimientos. Si esto no puede ser hecho (en términos de comportamiento), pueden usar mecanismos conscientes de copia, tales como orar o decirse a sí mismos que esto pronto será mejor, o procesos defensivos inconscientes, como la negación o la racionalización. Para prolongar que estos procedimientos surtan efecto, ellos serán asociados con la regulación de los sentimientos adversivos y por lo tanto reforzados, esto es, hacer más probable que serán usados otra vez en situaciones análogas. Y al prolongar que ellos son repetidamente usados bajo ciertas condiciones, los pesos que conectan las unidades representan estos procedimientos y aquellas representan las circunstancias en las cuales son obtenidas aumentarán.

Como ya se vio en la sección anterior, las evaluaciones sociales son una clase de experiencia que puede ser emocionalmente muy agobiante y, por lo tanto, ser motivante. Hasta que ellas pueden lograr aprendizajes muy durables, las evaluaciones sociales frecuentemente pueden jugar un papel general en adicionar fuerza motivacional a un amplio espectro de experiencias con las que ellas pueden llegar a asociarse. Cuando las evaluaciones sociales son parte de una experiencia, cualquier emoción asociada con estas ideas y la motivación para actuar con esas emociones generan más fuerza de lo que la experiencia de otra forma tendría (104).

Ejemplo: Paula no recrea el Día de Gracias para sus niños porque los ame y desee para ellos un grato momento, aunque esto sea cierto. Lo que está detrás son sus creencias acerca de lo que los niños necesitan; su deseo de ser una buena madre y vinculado con ello una considerable fuerza emocional.

El deseo de Paula de ser una buena madre y otros deseos culturalmente compartidos fueron aprendidos en una variedad de formas. Algunas de estas motivaciones son deliberadamente inculcadas por los socializadores, a través del uso de las mismas técnicas de los aprendizaje durables. Los padres, los maestros y otros socializadores ingenian ocasiones repetidas para que el aprendiz observe, atienda y practique el comportamiento deseado. La repetición intensifica la motivación del aprendiz que decreta que ha sido aprendido, en dos formas diferentes (104):

a) Los comportamientos repetidamente observados y practicados llegan a ser habituales; en la ausencia de una fuerte motivación para otro comportamiento, serán los comportamientos que se elijan debido a que se hacen familiares y quizás se vean la única posibilidad imaginada. Además con la habituación se convierten en algo “natural” para el individuo.

b) Por la conexión entre el comportamiento deseado directamente con las recompensas y los castigos, y por lo tanto en la motivación que los aprendices han

experimentado al placer de una recompensa (una sonrisa, una alabanza, comida) o el evitar el dolor de un castigo (ser insultado, lastimado, aislado).

Una tercera forma para que los socializadores consigan los comportamientos que quieren decretar se relaciona con las ideas propias de los aprendices sobre la bondad o la maldad (104). Se trata de auto-evaluaciones que ya han sido aprendidas, y cargadas con emoción y motivación, en otros contextos. Así, querer ser bueno y no ser malo no solo hace que los aprendices aprendan bien que es ser bueno y no ser malo, sino también hace que ellos quieran mucho hacer lo que ellos han aprendido en este sentido, podríamos decir: ser y querer ser bueno y no ser malo (105).

Desde luego, las evaluaciones sociales de estas clases, como otros aprendizajes, pueden y ocurren aparte de los contextos de enseñanza explícita. Una de las más importantes es aquella que se desprende de las evaluaciones sociales de quienes nos importan, nuestros mayores o nuestros iguales. Su aprobación o desaprobación, con todas las fuertes emociones generadas por ellas, nos hace ser y querer ser de conformidad a lo que dicta nuestra familia, nuestro grupo de iguales y otros grupos a los que pertenecemos (105).

Ejemplo: la motivación de Paula para ser madre tiene diversas fuentes. Parcialmente fue algo innato en ella, y parcialmente enlaza los sentimientos de convertirse en una mujer adulta a los ojos de sus parientes, y ser una mujer integra a los ojos de sus amigas.

Otra forma en que hemos aprendido sin enseñanzas explícitas es por el **modelaje**, aunque este puede ser una técnica de los maestros para promover deliberadamente un modelo de comportamiento. El modelaje incluye la tendencia a imitar a otros individuos, como los padres, quienes están disponibles, son el foco de atención y son percibidos con diferentes atributos (poderosos, prestigiosos, capaces, etc.). El modelaje no implica un comportamiento automático, pues esta cercanamente relacionado con la evaluación social, como señalan Maccoby y Martín (1973): Mientras los niños pequeños simplemente imitan lo que ellos ven, los niños más grandes comienzan a seleccionar a las personas y los prototipos como modelos quienes ejemplifican los comportamientos que (ellos) han llegado a valorar e incorporar en sus propios auto conceptos (105 y 106).

Ejemplo: la seguridad en sí misma de Paula tiene una importante presencia y desarrollo en las diferentes etapas de su vida, donde destaca que ella ha sido altamente motivada para ser así. De manera muy resumida puede decirse que consiste en la aprobación de sus padres, compañeros de la escuela, su tía y ella misma hacia aquello que implicaba ser autosuficiente, y su asociación con sentimientos de placer, así como

la desaprobación por la falta de seguridad de sí misma, y por lo tanto sentimientos infelicidad.

Hay que señalar que el deseo de Paula en este sentido corresponde típicamente a una creencia estadounidense de la importancia de ser seguro de sí mismo. Sin embargo, es necesario aclarar que la fuerza del deseo de ser seguro de sí mismo no puede ser explicado completamente como un producto formado por la aprobación y desaprobación. Los padres y cuidadores de los niños deliberadamente diseñan un ambiente y estructura para su propio comportamiento en el, y dan experiencias a los niños que motivaran esos valores (107).

Esa motivación temprana deberá ser un fundamento particularmente efectivo para posteriores aprendizajes debido a que no sólo serán particularmente perdurables... sino también particularmente poderosos. El ejemplo de la confianza en sí mismo provee una oportunidad para indicar otra fuente de fuerza motivacional que gana su intensidad de sus raíces en la experiencia más temprana (107).

La explicación de la seguridad en sí mismo de los estadounidenses va más allá de las técnicas de socialización del autoconciente, pues es necesario preguntar: por qué los estadounidenses piensan que es importante enseñar a sus niños desde temprana edad a ser seguros de sí mismo; por qué tienen una profunda aversión a los comportamientos que ellos sienten no les hacen ser seguros de sí mismos. Se requiere examinar los procesos psicodinámicos que caracterizan la experiencia infantil de gente como Paula. Un producto de esta temprana experiencia, ella ya habría estado fuertemente predispuesta a la seguridad en sí misma en el momento en que sus padres la instaron a incorporarla en ella (107).

Es un fundamento de la teoría psicoanalítica, y algo que las autoras consideran debe ser incorporado en cualquier cuenta más general de la fuerza motivacional de la cultura, esa experiencia infantil tiene un poderoso efecto en la motivación y un efecto durable en el aprendizaje. El modelo neosociacionista desarrollado por las autoras soporta este supuesto. La confianza en sí mismo puede entenderse en los mismos términos que las ideas y sentimientos sobre ser bueno o ser malo.

En un sentido más preciso, Jessica Benjamín (1988) argumenta que las evaluaciones más tempranas de los estadounidenses sobre la bondad o la maldad son genéricas, siendo vinculadas tanto para las chicas como para los chicos con la idealización de la libertad y su epitomatización⁵ en el padre y el hombre, y la devaluación de la crianza (*nurturance*) y su atribución a la madre y a la mujer (108).

En Benjamín la penetrante polaridad de género esta a la vuelta del resultado complejo de una configuración cultural en la que la liberación, el padre apasionante es

⁵ Epítome: resumen o compendio de una obra extensa.

opuesto a la propiedad (*holding*), la madre que cría... y donde el tema de la separación e individualización se convierte en un asunto de género. Un lado de la resultante oposición entre separación e individuo (*oneness*), la madre y la feminidad obtienen incapacidad y miedo de ser devorado (*engulfment*), sentimientos que pueden ser acotados por la adherencia a una auto-suficiencia idealizada, masculina. En términos de las autoras, esos fuertes sentimientos y la hendidura de defensa contra ellos forman el centro original del esquema estadounidense de confianza en sí mismo. Si bien la explicación de la confianza en sí mismo es pertinente en términos de la aprobación y desaprobación de los padres, lo dicho en este párrafo sugiere que esta enseñanza conciente tiene raíces más profundas. Los sentimientos inconscientes pueden alentar la determinación de la gente para enseñar a sus niños a ser tan seguros de sí mismo como sea posible, y su atracción a las instituciones sociales que refuercen esta lección. Estos sentimientos también pueden ser los que motiven los decretos de las políticas públicas en los EUA para asegurar que la gente tenga que aprender a ser seguro de sí mismo, a apoyarse en sus propias fuerzas, en aspectos básicos como alimentación, refugio y cuidado médico (108).

Tendencias centrífugas contra la fuerza motivacional

Para las autoras las comprensiones culturales no siempre motivan a la gente a actuar, posiblemente por: a) las metas de esquemas diferentes en conflicto; y b) algunos esquemas son aprendidos con poca o ninguna motivación para adherirse a ellos (102). Veamos un ejemplo correspondiente a cada uno de estos argumentos.

Ejemplo (a): Paula aprendió profundamente a querer ser una persona autosuficiente y ser una buena madre. Sin embargo, como muchas mujeres de su edad (y estatus ocupacional), encuentra, no infrecuentemente, que sus dos metas la ponen en conflicto en su vida adulta, y que, infeliz y difícilmente, debe elegir entre ellas (109).

Ejemplo (b): debido a que los padres de Paula crecieron durante la Gran Depresión, ellos le contaron los problemas que tuvieron y con ello le imprimieron la necesidad de “ahorrar para un día lluvioso”. Sin embargo, las experiencias y ansiedades de los padres de Paula, generados durante esa época, no tuvieron una importancia más general como para convertirse en un valor para ellos... Asimismo, Paula creció en los confortables 1950s, y nunca aprendió a través de duras experiencias económicas personales para asociar las fuertes emociones (como vergüenza o inseguridad) y las motivaciones se los sermones acerca del ahorro (110).

No hubo nada en las primeras experiencias de Paula que hicieran del ahorrar dinero un tema psicodinámico. Consecuentemente, como adulto, ella no ha prestado mucha atención en ahorrar sus ingresos, aunque ella piense, en abstracto, que debería hacerlo. Además, contrario a este débil impulso para ahorrar, y cualquier plan

indeterminado Paula podría haber actuado sobre él, ya que es confrontada constantemente con persuasivos mensajes públicos, implícitos o explícitos, que alientan a evitar gastos innecesarios y muchos ejemplos actuales para ella parecen tener resultados positivos.

Existen diversos ejemplos sobre las evaluaciones sociales en lo que Paula ha sido expuesta, sin embargo nunca adquirieron fuerza motivacional en ella (por ejemplo, el doble modelo de sus padres acerca del comportamiento sexual premarital, las reglas elaboradas de su madre sobre las etiquetas y normas fastidiosas de los quehaceres domésticos). Más generalmente, no todos los esquemas culturales adquieren fuerzas afectiva y motivacional para la gente; para entender cuales lo hacen y cuales no, necesitamos aprender las particularidades de las experiencias de una persona (110).