

CARLES MONEREO y JUAN IGNACIO POZO

LA IDENTIDAD EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Necesidad, utilidad y límites

educación hoy estudios

narcea



La Identidad en Psicología de la Educación

Han participado en la redacción de este libro:

Editores y autores

MONEREO, Carles. Universitat Autònoma de Barcelona
POZO, Juan Ignacio. Universidad Autónoma de Madrid

Otros autores y autoras

ALONSO TAPIA, Jesús. Universidad Autónoma de Madrid
ÁLVAREZ, Ibis M. Universitat Autònoma de Barcelona
ARDURA, Aránzazu. Universidad Autónoma de Madrid
BADIA, Antoni. Universitat Oberta de Catalunya
BAÑALES, Gerardo. Universidad Autónoma de Tamaulipas
CARRETERO TORRES, M^a Reyes. Universidad de Girona
CASTELLÓ, Montserrat. Universitat Ramon Llull
COLL, César. Universitat de Barcelona
CORCELLES, Mariona. Universitat Ramon Llull
CRESPO, Isabel. Universitat Autònoma de Barcelona
CRUZ, Montserrat. Universidad Nacional del Comahue
FALSAFI, Leili. Universitat de Barcelona
GARCÍA, Esther. Universidad Autónoma de Madrid
GEWERC, Adriana. Universidad de Santiago de Compostela
HUERTAS, Juan Antonio. Universidad Autónoma de Madrid
IÑESTA, Anna. Universitat Ramon Llull
LALUEZA, José Luis. Universitat Autònoma de Barcelona
MARTÍN, Ana. Universidad Autónoma de Madrid
MARTÍN, Elena. Universidad Autónoma de Madrid
MATEOS, Mar. Universidad Autónoma de Madrid
PÉREZ CABANÍ, María Lluïsa. Universidad de Girona
PÉREZ ECHEVERRÍA, M^a Puy. Universidad Autónoma de Madrid
RAMÍREZ, Juan Daniel. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla
SCHEUER, Nora. Universidad Nacional del Comahue y CONICET
TRÍAS, Daniel. Universidad Católica de Uruguay
VEGA, Norma. Universidad Autónoma de Tamaulipas

La Identidad en Psicología de la Educación

Necesidad, utilidad y límites

Carles Monereo
Juan Ignacio Pozo
(Eds.)

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2012
Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid. España
www.narceaediciones.es

I.S.B.N.: 978-84-277-1843-2

Cubierta: Aderal

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta del autor, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.

Índice

1. **La identidad en Psicología de la Educación.** *Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo* 11
¿Debemos cambiar la identidad de los agentes educativos para cambiar la educación?
Diversas formas de abordar el estudio de la identidad educativa. El contenido de este libro.
Referencias bibliográficas.

- I. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LAS RELACIONES ENTRE IDENTIDAD, APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA**

2. **La identidad en tiempos de cambio: Una aproximación sociocultural.** *Juan Daniel Ramírez* 27
Tiempo, espacio e identidad.
Identidad y comunidad.
Inversión en comunidades imaginadas.
Reflexiones finales.
Referencias bibliográficas.

3. **La construcción de la identidad en la Psicología cognitiva. Del aprendizaje situado a la integración jerárquica.** *Juan Ignacio Pozo* . . . 45
En busca de la identidad perdida: varias personas distintas y un solo yo verdadero.
El Yo como primera persona del plural.
Del Yo situado al Yo redescrito: la identidad como explicitación progresiva.
Referencias bibliográficas.

4. **Los heterónimos del docente. Identidad, *selfs* y enseñanza.** *Carles Monereo y Antoni Badia* 57
 Ser profesor, uno y muchos.
 La unicidad del profesor: la identidad docente.
 De la identidad al *self* de los docentes.
 Los incidentes críticos como un modo de analizar las coherencias entre la identidad y el *self* de un profesor.
 Consecuencias en relación a la formación del profesor.
 Referencias bibliográficas.
5. **La construcción de la Identidad de Aprendiz. Coordenadas espacio-temporales.** *Leili Falsafi y César Coll* 77
 Introducción.
 Hacia una visión sociocultural de la construcción de la identidad o cómo ensamblar las piezas de un rompecabezas.
 ¿Qué es la Identidad de Aprendiz?
 Continuidad frente a fluidez.
 El yo y el otro en el tiempo y en el espacio.
 El discurso como acción y la acción a través del discurso.
 La modalidad trans-contextual de la Identidad de Aprendiz ante las nuevas actividades de aprendizaje.
 El cronotopo en la construcción narrativa de la Identidad del Aprendiz.
 Reflexiones finales.
 Referencias bibliográficas.

II. IDENTIDAD EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE ESCOLAR

6. **Aprender, sentir, intervenir. Los niños hablan de sus logros y fracasos al dibujar.** *Montserrat de la Cruz, Nora Scheuer y Juan Ignacio Pozo* 99
 Me emociono. Luego pienso: cómo los niños se perciben a sí mismos como aprendices.
 El desarrollo y la comprensión de las emociones en la niñez.
 El estudio. Los sentimientos de los niños al aprender.
 Referencias bibliográficas.
7. **La “multiplicidad de voces” en la construcción de la identidad minoritaria.** *Jose Luis Lalueza e Isabel Crespo* 115
 Objeto de estudio: multiplicidad de voces, identidad y cambio cultural.

Método: las conversaciones como textos.

Reflexión final.

Referencias bibliográficas.

8. **Los escenarios académicos, las identidades de los estudiantes universitarios y el movimiento y cambio de las orientaciones motivacionales entre ellos.** *Juan Antonio Huertas, Jesús Alonso Tapia, Daniel Trías, Aránzazu Ardura y Esther García.* 141

Introducción. ¿Cambian los alumnos de identidad cuando cambia el escenario social en que se encuentran?

Condiciones personales que influyen en las orientaciones motivacionales: el curso académico; el género; la orientación motivacional en la materia.

Conclusiones.

Referencias bibliográficas.

9. **La voz del autor en los textos académicos. Construyendo la identidad como escritor.** *Montserrat Castelló, Gerardo Bañales, Mariona Corcelles, Anna Iñesta y Norma Vega* 153

Introducción.

¿Cómo hacer oír la voz del autor entre las voces de otros textos?

¿Cómo se dialoga con otras voces en los textos académicos?

¿Cómo enseñar a utilizar la propia voz y a dialogar con otras voces?

Hacia la construcción de la identidad de autores.

Conclusión.

Referencias bibliográficas.

III. IDENTIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

10. **¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes.** *Elena Martín, Juan Ignacio Pozo, M^a Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos y Ana Martín* 169

Las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Cambio conceptual y redescipción representacional.

Primer estudio: las concepciones de los profesores de primaria y secundaria.

Segundo estudio: de las concepciones a los perfiles docentes.

Algunas ideas finales sobre la relación entre concepciones, perfiles y culturas educativas.

- 11. Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos.** *Adriana Gewerc* 189
- Introducción
- ¿Qué entendemos por identidad?
- Las construcciones identitarias.
- Relato e identidad: profesorado, trayectorias y prácticas.
- Irrumpen las emociones.
- A modo de conclusiones.
- Referencias bibliográficas.
-
- 12. La identidad del profesor en contextos de educación presencial y virtual.** *Ibis M. Álvarez y Antoni Badia* 213
- ¿Qué es la identidad del profesor?
- ¿Cómo se manifiesta la identidad del profesor en su actividad docente?
- La identidad del profesor y su *self* en dos contextos educativos universitarios: estudio de dos casos.
- Reflexiones finales.
- Referencias bibliográficas.
-
- 13. La identidad profesional de los asesores psicopedagógicos. Procesos de construcción y reconstrucción.** *M^a Reyes Carretero y Maria Lluïsa Pérez Cabaní* 233
- Introducción.
- Marco teórico.
- Los procesos de construcción de la identidad de los asesores psicopedagógicos.
- Componentes de la identidad profesional de los asesores psicopedagógicos.
- Conclusiones.
- Referencias bibliográficas.

1

La Identidad en Psicología de la Educación

TODO APRENDIZAJE, toda enseñanza, de hecho toda actividad social, tiene lugar en el marco de una determinada identidad. Nuestra identidad filtra la información que llega a nuestro sistema cognoscente, modela el modo en que interpretamos la realidad y selecciona buena parte de los cursos de acción que ponemos en marcha para enfrentar los problemas y conflictos que nos propone el mundo.

Hecha esta constatación, por otra parte evidente, una obra dedicada al estudio de las relaciones que se producen entre identidad y Psicología de la Educación, es decir con la parcela de la Psicología que se interesa por analizar y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, parece del todo justificada. Pero, dada la escasez de estudios y monografías que abordan las identidades educativas como tales, habría que decir más bien que resulta poco justificable que existan tan pocos trabajos que se hayan detenido en profundizar en ese binomio y que, en consecuencia, resulta muy necesario abordar esas relaciones.

Definida en un sentido estricto, la identidad empieza cuando un organismo es capaz de auto-reconocerse y de atribuir determinados rasgos, conductas, y consecuencias de las acciones, a sí mismo (Melucci, 1982). Pero ese sentido de identidad viene precedido, en la ontogénesis y en la filogénesis, por un reconocimiento del otro, que parece anterior, o más primario, que la construcción de una identidad propia. Animales que no se reconocen a sí mismos son capaces sin embargo de reconocer a los otros individuos de su propia especie (p.e., Roitblat y Meyer, 1995). También en los niños, antes de que surja un sentido del yo, que acabará por conformar una memoria autobiográfica (Nelson, 1996) hay un reconocimiento del otro. Podríamos decir, por tanto, que la identidad tiene su origen en el juego de relaciones con los otros, que acaba por conformar una identidad cuando el yo y mi circunstancia orteguianos son interpretados como

una entidad propia que se extiende en el espacio (mis producciones también soy yo) y en el tiempo (a pesar del tiempo transcurrido sigo siendo yo). Esta premisa es globalmente aceptada por los teóricos del tema y sitúa el concepto en el centro de las transacciones entre lo inter y lo intra-subjetivo, entre lo público y lo privado, entre el discurso, la acción y la emoción. La identidad constituye pues una unidad de análisis y de intervención privilegiada.

Sin embargo, a partir de ese acuerdo general, los desacuerdos sobre la naturaleza de esa identidad, los mecanismos que la construyen, mantienen y modifican, sus contenidos, o las formas en que se expresa, son importantes.

¿Qué es un grupo-clase? ¿Una constelación de identidades independientes y singulares que cohabitan para alcanzar unos objetivos de aprendizaje?, ¿un espacio de confrontación entre diversas identidades culturales?, ¿una comunidad de prácticas institucionalizadas que comparte algunos signos de identidad?, ¿un contexto específico en el que se construye una identidad particular?, ¿un sistema de construcción identitaria de lo que significa ser ciudadano, o pertenecer a una nación?, etc.

Cada una de esas preguntas retóricas ha recibido una respuesta afirmativa desde algún enfoque psicoeducativo. Es más, desde distintos posicionamientos teóricos el concepto ha acogido distintas denominaciones: personalidad, auto-concepto/auto-imagen, yo (*self*), auto-reconocimiento, posicionamiento, rol, patrón, perfil, voz, etc.

Poner orden entre estas distintas visiones no es una operación sencilla y resulta imprescindible pertrecharse de algún tipo de dimensiones y categorías que permitan distinguir, dentro del entramado "identidad", de qué estamos hablando y de qué modo debería abordarse su estudio.

Atendiendo a la literatura sobre el tema, en un primer momento, podrían distinguirse tres finalidades distintas en el estudio de la identidad, y más concretamente en nuestro caso en el estudio de la identidad vinculado a distintos agentes educativos, en especial al alumno, al profesor y al asesor. Una primera aproximación se ha propuesto analizar la naturaleza o materia de qué está hecha la identidad y sus modalidades de expresión en contextos educativos; un segundo bloque de investigaciones se ha planteado estudiar sus mecanismos de construcción, cambio y desarrollo (tanto en entornos educativos presenciales como virtuales) y, al menos, una tercera vía, que en ningún caso excluye a las anteriores, se ha interesado por examinar las alternativas metodológicas que permiten acceder y, en su caso, intervenir sobre ella.

En relación a la naturaleza de la identidad, el espectro oscilaría entre perspectivas fuertemente estructurales, que conciben la identidad como un armazón rígido, coherente, consistente y permanente, y en el otro extremo, visiones radicalmente procesales que definen la identidad como conjuntos de narrativas o procesos contruidos *ad hoc*. Entre ambas, existen distintas posiciones para explicar qué es lo que permanece y qué es lo que cambia, qué parte de la identidad es contextual y cual trans-contextual, o si deberíamos referirnos a construc-

tos distintos al hablar de identidad situada y no situada o si incluso habrían múltiples identidades para múltiples contextos, y cómo se relacionarían entre sí.

En cuanto a los mecanismos creadores de identidad, también las opciones fluctuarían entre dispositivos netamente individuales e intrapsicológicos hasta los que obedecen a prácticas comunitarias, históricas, culturales y/o sociales. Nuevamente en el centro hallaríamos propuestas que tratarían, con peor o mejor fortuna, de conciliar ambas interpretaciones.

Como no podía ser de otro modo, el acceso al estudio, análisis e intervención sobre la identidad también apuesta, en cada caso, por acciones centradas en lo que el agente piensa (p.e., en sus conocimientos y representaciones individuales y/o compartidas), hace (p.e., en sus prácticas o en las del colectivo con el que interactúa) y/o siente (p.e., en sus formas de re-vivir sus experiencias y vivencias) eso sí, subrayando (y ello resulta sorprendentemente coincidente), la importancia crucial de la explicitación, la reflexión y la toma de consciencia de conductas, representaciones, atribuciones, conflictos, prácticas, propias, ajenas o compartidas.

Aún a riesgo de ser demasiado esquemáticos, y recogiendo las aportaciones de distintos autores (p.e., Gallagher, 2003; Monereo, 2007; Ricoeur, 1996; Roberts, 2007), la tabla 1 trata de organizar esas distintas perspectivas adoptando dos coordenadas: la naturaleza de lo que se construye y los mecanismos a través de los que se construye y se puede inducir el cambio.

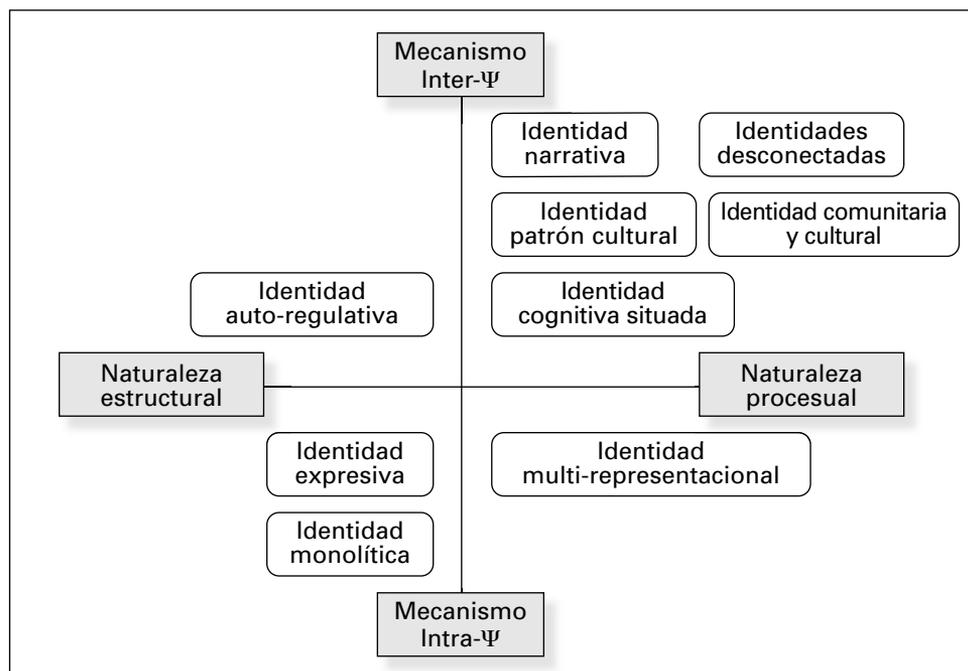


Tabla 1. *Perspectivas teóricas sobre la identidad.*

Pasamos a comentar brevemente cada una de estas alternativas:

a) *Identidad monolítica*

La concepción de identidad como una estructura interna, individual, singular y única (p.e. Allport, 1937), hunde sus raíces en visiones esencialistas que consideran que las personas estamos determinados por sistemas biológicos y psicofísicos que modulan nuestra manera de pensar y actuar, dotándonos de una personalidad fija que nos caracteriza y cuyos cambios, cuando son excesivos, se consideran perturbaciones que pueden conducir a trastornos más o menos graves. Seguramente podríamos encontrar el origen y la persistencia de esta concepción, por un lado, en la naturaleza unitaria de los estados conscientes (Rosetti y Revonsuo, 2000), que a pesar de su discontinuidad, nos hace percibirnos como un estado más que como un proceso, pero también, en nuestra tradición cultural, en el profundo dualismo que nos escinde de los otros.

Aunque actualmente los defensores de esta posición admitirían una mayor permeabilidad y flexibilidad de la identidad, el peso que ha tenido y tiene el individualismo en la cultura occidental, y la necesidad de que cada sujeto sea único y diferente de los demás, conforma de tal manera nuestra psicología intuitiva, que el supuesto de una identidad única y estable continúa presidiendo las relaciones educativas y “personalizar” la enseñanza sigue siendo para muchos centros y profesores el principal reto que tiene la escuela en este siglo XXI. Como señala Claxton (2008) conseguir que los agentes educativos hagan juicios de naturaleza dinámica (“los alumnos no están interesados”) es mucho más productivo y eficaz que mantener juicios basados en identidades estables, monolíticas (“son unos vagos”), pero siguen siendo estos últimos los que predominan. De hecho, según ese mismo autor, la desaparición de esas identidades categóricas es uno de los indicadores más fiables de cambio educativo. Algunos atributos identificativos, como las disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, tienen una significación preferentemente individual y funcionan como supuestos “rasgos de personalidad” (p.e. perseverante, imaginativo...) mientras que otros tienen una significación preferentemente relacional, en el sentido de que denotan rasgos o características que suponen socialización (p.e. tolerante, amable, comprensivo, sentimental...) (Lipiansky, 1992, p. 122, citado por Giménez, 1997).

b) *Identidad expresiva*

El punto de vista fenomenológico entendería la identidad como una descripción personal de los propios estados introspectivos, de las propias vivencias y experiencias. Los agentes educativos elaborarían una estructura conceptual sobre sí mismos, un auto-concepto como buenos o malos alumnos, docentes, padres, asesores, que se retro-alimentaría, al atribuir los éxitos y fracasos cosechados a variables de carácter interno (p.e. la competencia personal); o externo (p.e., la condición de adolescentes del alumnado), lo que tendría efectos sobre las

expectativas futuras, la motivación o las metas de aprendizaje (caso del alumno) o de enseñanza (caso del profesor). Nuevamente, sabemos que la atribución de las propias conductas a factores que pueden cambiarse, que no son estáticos, favorece la motivación hacia el cambio (Alonso Tapia, 2005).

c) *Identidad como auto-regulación*

Aquí el *self* se considera un gestor cognitivo que orienta al sujeto hacia las distintas metas personales. Este gestor podría actuar a un nivel poco consciente, poniendo en marcha funciones automáticas de control y ejecución, o a un nivel más consciente, supervisando y monitorizando el conjunto de contenidos relativos a uno mismo. Aun a riesgo de que ese *self* regulador pueda percibirse como un regreso al *homúnculo*, la relevancia adquirida por el estudio de los procesos metacognitivos en los escenarios educativos, es un buen reflejo de la importancia de esta forma de concebir la identidad que, sin embargo, en su propio seno, alberga y alimenta la necesidad de una perspectiva compleja en la que esos procesos metacognitivos interactúen con la propia actividad cognitiva (Schraw y Moshman, 1995).

d) *Identidad como cognición situada*

En este caso el auto-reconocimiento supone la internalización de la perspectiva de los demás sobre uno mismo mediante mecanismos de intersubjetividad, tal como apuntó en su momento G. Mead (1934). La importancia del contexto en la reciente investigación psicoeducativa es un reflejo de este énfasis en la situación social como definición de la propia identidad. De hecho, la crisis de identidad que sin duda viven algunos agentes educativos —en especial los docentes, pero también los padres y por qué no los alumnos— está sin duda relacionada con el cambio acelerado de las condiciones sociales que definen la identidad percibida en los otros agentes y por tanto en uno mismo. Cuando, por ejemplo se reclama, o se exige, la autoridad como una señal de identidad de la actividad docente, se está intentando responder a los cambios que se han producido en la identidad de esos otros agentes, que definen o sitúan la propia identidad.

e) *Identidad comunitaria y cultural*

Desde esta perspectiva la escuela sería una subcultura que respondería a determinados intereses, códigos, normas y rituales que promoverían la construcción y desarrollo de determinadas identidades en detrimento de otras. En lo que Markus, Mullally y Kitayama (1997) denominan "*selfways*", los modos en los que en una determinada cultura se puede ser un "yo", en nuestro caso un aprendiz, un profesor o un asesor. Los individuos construyen sus identidades a través de la participación en las prácticas de distintas comunidades y de la

generalización del conocimiento adquirido, de unos a otros contextos (Brown, 2004; Dyson, 2003). Ser miembro de una comunidad educativa supone apropiarse de las prácticas específicas que son importantes en su seno. A medida que se aprende se cambia la participación en las prácticas comunitarias y, a un tiempo, la identidad como miembro de esa comunidad (de los roles periféricos a los expertos); gradualmente se produce un vínculo con las metas de la comunidad que orientan la práctica, aunque no se sea consciente de esas metas. Dicho de otro modo, se aprende a ser profesor o alumno en esa institución. Son, por lo general, los veteranos de la comunidad educativa quienes regulan el paso de novato a experto, dirigiendo las prácticas en las que se participa y legitimando la identidad que va construyendo el participante (Lave y Wenger, 1991). Existe una relación estrecha entre el grado de integración en la comunidad y el nivel de aprendizaje; cuanto más integrada esté la identidad de alumno con la de la comunidad receptora, más éxito escolar alcanzará.

f) *Identidad como patrón cultural*

Las miradas más culturalistas concebirían el *self* como un patrón de respuestas o prácticas, culturalmente definido, que se activaría de forma automática ante determinadas condiciones sociales. Desde esta perspectiva, las prácticas no son herramientas que se llevan en una caja y se escogen con independencia del contexto (Beach, 1998), los contextos favorecen ciertas elecciones del repertorio de prácticas. Estas valencias sociales actúan de tal manera que no es precisa una elección consciente para lograr un objetivo. Los niños acumulan repertorios de prácticas culturales que son “patrones estables de implicación disponibles para los participantes de tareas compartidas” (Rogoff *et al.*, 2007;32). Tienen su base en la historia de las comunidades y en las experiencias socioculturales de los individuos. Estas elecciones quedan mayoritariamente por debajo del nivel de conciencia del individuo porque son contingentes a una situación concreta (Bordieu, 1977; Rogoff, 2003). En la medida en que las metas y significados de una tarea están insertas en los instrumentos o artefactos culturales que median en esa práctica, el uso de éstos implica una apropiación de esas actividades. Esta apropiación puede no ser consciente, lo que complicaría la generalización de este conocimiento (Roberts, 2007).

h) *Identidad multirrepresentacional*

No percibimos directamente el mundo sino que elaboramos representaciones del mismo en nuestra mente, que pueden ser simbólicas, espaciales, temporales, gráficas, etc. Solo podemos observar el mundo a través de nuestras representaciones, pero un mismo objeto puede ser representado de múltiples formas. Por otra parte, cuantas más representaciones tengamos de un mismo objeto, en el caso que nos ocupa, sobre nosotros mismos, más fácilmente estableceremos relaciones entre esas representaciones y podremos elaborar meta-

representaciones que facilitarán su explicitación (mecanismo de re-descripción representacional de A. Karmiloff-Smith, 1992) y por consiguiente una toma de consciencia de las representaciones que nos auto-atribuimos y que conformarían nuestra identidad.

i) *Identidad narrativa*

Otro enfoque, muy influyente en la actualidad, es el que considera el yo como una narración autobiográfica que emerge de las transacciones que se producen en una determinada comunidad de práctica: “(...) Contarnos a nosotros mismos o a los otros quiénes somos es volver a contar las narrativas —que continuamente se modifican en el proceso de repetición— de cómo conseguimos llegar a dónde estamos y hacia dónde vamos a partir de aquí” (Thompson, 1998:273). En este punto podríamos referirnos a un hilo narrativo general, más o menos estable, o a distintas narrativas, más o menos inter-conectadas, que unirían, también en distintos grados, pasado y futuro.

j) *Identidad como múltiples identidades desconectadas*

Un último enfoque, radicalmente relativista, consideraría que no existe un núcleo identitario como tal, sino que en cada situación “emergería” una forma de posicionarse. En una sociedad marcada por la falta de compromiso, la transitoriedad y la incertidumbre, por el miedo a “quedarse pegado” (Bauman, 1999) ser un “yo” estaría en continua revisión, fluiría en cada nuevo contexto.

¿DEBEMOS CAMBIAR LA IDENTIDAD DE LOS AGENTES EDUCATIVOS PARA CAMBIAR LA EDUCACIÓN?

Para autores como Moll (2006) —y para buena parte de los autores presentes en esta obra— la respuesta sería un sí taxativo; afirma Moll al respecto “Si fomentamos el desarrollo de identidades sólidas, que encuentren apoyo en los diversos contextos en los que se mueven los niños (“proyecciones diversas del yo” —*diverse projections of self*—) estaremos sustentando e impulsando unas trayectorias de desarrollo variadas y ricas en recursos, y por tanto estaremos construyendo personas, sociedades y culturas más heterogéneas y diversas, y por tanto con mayor capacidad de adaptación y de flexibilidad ante el cambio”.

¿Cómo desarrollar en los agentes educativos esas identidades sólidas y a la vez flexibles? Aún cuando la cuestión, por lo que se refiere a propuestas de formación del profesorado fundamentadas en una investigación rigurosa, es aún muy incipiente, existen algunas iniciativas que se orientan en esta línea y que podríamos resumir en cuatro grandes bloques.

1. *Establecer sistemas de transición entre el mundo académico y profesional*

Centrándose especialmente en la formación inicial ofrecida por los centros de enseñanza superior, algunos estudios se han preocupado por considerar cuál sería el recorrido formativo más apropiado para promover agentes educativos competentes en su ejercicio profesional. En términos generales estas propuestas tratan de establecer un continuo que aproxime progresivamente al estudiante, futuro docente, a los contextos en los que desarrollará su labor educativa cuando termine su formación inicial. Un ejemplo de transición serían las fases que proponen Hung & Der-Thanq (2007): a) extrapolación (aplicación de teorías a problemas habituales del aula escolar); b) simulación (reproducción de escenarios y prácticas profesionales, en el aula universitaria); c) co-apropiación (resolución de problemas profesionales en pareja que exigiría la cooperación entre ambos para dar con una solución ajustada); d) extensión (implicación directa de profesores en ejercicio que asistirían a algunas clases y compartirían con los alumnos experiencias y hitos profesionales, casos, vivencias, dificultades, proyectos en desarrollo, etc.); e) participación restringida (involucraría ya actividades al otro lado de la frontera, en el espacio genuinamente profesional del centro educativo) y f) co-evolución (realización de un trabajo plenamente profesional, junto con otros profesionales, compartiendo los distintos procesos de intervención de igual a igual, y desarrollando un papel activo en el que no solo se recibiría soporte y formación, sino que también se prestaría ayuda y se efectuarían aportaciones al equipo).

2. *Compartir buenas prácticas docentes*

Sin duda el intercambio de prácticas docentes innovadoras entre los propios protagonistas puede tener una enorme potencialidad formativa. Por otra parte, las facilidades que ofrecen las redes digitales y el bajo coste que ello representa, han propiciado la progresiva aparición y extensión de jornadas y seminarios de intercambio entre profesores que explican a sus iguales sus intentos, más o menos sistematizados, de mejorar la calidad de sus prácticas docentes. Desgraciadamente esas iniciativas no siempre parten de una fundamentación empírica contrastada y, por otra parte, existen ya algunos estudios (Kelchtermans & Labbe, 2005; Kelchtermans, Ballet, Peeters & Verckens, 2007) que muestran que, para que ese intercambio resulte realmente eficaz y promueva cambios deseables, debe respetar algunas condiciones como, por ejemplo: una ejemplificación muy detallada del procedimiento seguido, una relación pormenorizada y objetivada del impacto de la innovación sobre las distintas instancias y agentes educativos del centro, y una argumentación rigurosa que justifique las decisiones tomadas y los cambios introducidos.

3. *Crear comunidades para la socialización profesional*

La posibilidad de constituir comunidades, de nuevo presenciales y/o virtuales, dedicadas a la auto-formación y co-formación de los agentes educati-

vos, también ha tenido un impulso espectacular en los últimos años y empiezan a ser incontables los grupos, foros, asociaciones, blogs, redes, etc. que, con distintos niveles de formalización, centran sus esfuerzos en promover sus respectivas competencias profesionales. En este sentido, cabe destacar de manera especial los proyectos de algunos centros educativos orientados a “enseñar a enseñar” a sus profesores a través de sistemas de técnicas de *microteaching*, *couching*, co-evaluación, docencia compartida, etc. (Imants & Van Veen, 2009; Van Veen, 2008). También en este ámbito la investigación es embrionaria, sin embargo parecen existir resultados coincidentes con respecto a algunos mecanismos que favorecen cambios más efectivos, profundos y permanentes (Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001; Kooy, 2007): cuando se producen situaciones de conflicto, cuestionamiento o comparación entre las distintas evidencias aportadas por los participantes y, de manera significativa, cuando entre esos participantes también están presentes los propios alumnos.

4. *Analizar incidentes críticos del ejercicio profesional*

Íntimamente relacionado con las conclusiones del punto anterior, ciertas situaciones conflictivas, caracterizadas por desequilibrar cognitivamente (dificultades para entender e interpretar un suceso inesperado) y emocionalmente (respuestas reactivas) a los docentes, se han mostrado especialmente idóneas para facilitar cambios en sus concepciones, estrategias y sentimientos. Existe toda una corriente de trabajos e investigaciones (ver la revisión de Moneiro, 2010) que están tratando de identificar cuáles son los incidentes críticos que más usualmente aparecen durante el desempeño profesional de los distintos agentes educativos y de qué forma, a partir de un análisis consciente de los mismos, pueden desarrollarse programas formativos eficaces.

Aunque de forma desigual, algunos de los capítulos y trabajos presentados en esta obra, apuntan a fundamentar algunas de estas aproximaciones a la formación de los distintos agentes educativos que, en todo caso, deben entenderse como complementarias.

DIVERSAS FORMAS DE ABORDAR EL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD EDUCATIVA. EL CONTENIDO DE ESTE LIBRO

En este libro¹ se recogen diversos estudios que se acercan a la identidad de diferentes agentes educativos desde las diferentes perspectivas mencionadas

¹ Este libro es fruto de un seminario que reunió a una cincuentena de investigadores sobre la temática. Venimos realizando esos seminarios conjuntos desde hace una década; primero fue “Miraflores” (Miraflores de la Sierra, Madrid), después “Miraterra” (Bellaterra, Bachelona), le siguió “Miraona” (Llavaneres, Barcelona) y ahora “Castellona” (Castelldefels, Barcelona). Fruto de los mismos son las siguientes publicaciones: *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (Ed. Santillana); *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (Ed. Síntesis); *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (Ed. Graó).

en un apartado anterior, aunque, como veremos, nunca adopten uno de esos enfoques “en estado puro”, mostrando la complementariedad de los mismos.

A continuación presentaremos cada uno de esos capítulos, situándolos en las coordenadas que definen el mapa de enfoques recogido en la tabla 1, con el fin no sólo de orientar la posible lectura de esos capítulos, sino también de observar las tendencias que definen el acercamiento al estudio de la identidad educativa, al menos tal como se aborda en este libro.

En el primer bloque de la obra, dedicado a revisar algunas perspectivas teóricas sobre las relaciones entre identidad, aprendizaje y enseñanza, Juan Daniel Ramírez adopta un enfoque *narrativo* con una perspectiva *cultural y comunitaria* de la identidad, mediante el que se adentra (capítulo 2) en la noción de identidades colectivas y subraya la existencia de comunidades imaginadas en las que el sujeto se reconoce, o si se prefiere se identifica, con valores y actitudes relativos a un centro educativo determinado y/o a un grupo-clase (o de un grupo religioso o un club de vinos o una nación, etc.). Ello se efectúa a través de una relación de afiliación, distinta a las relaciones de filiación que tienen lugar con las personas que componen el núcleo familiar y con las que se guardan lazos de consanguinidad. En cualquier caso esa afiliación supone algún grado de compromiso, alineamiento y solidaridad entre sus miembros.

Por su parte Juan Ignacio Pozo (capítulo 3), con el fin de superar el dualismo existente en la literatura entre una identidad *monolítica*, rígida y única, y la convivencia de múltiples identidades independientes, en un enfoque *multi-representacional*, o de identidad *cognitiva situada*, una para cada contexto de actividad, apuesta por una integración jerárquica de las distintas formas en que un sujeto puede representarse a él mismo en interacción con el mundo, basada en procesos de *auto-regulación*. Ello sería posible gracias a la explicitación progresiva o re-descripción representacional de las propias identidades, facilitando el hecho de que dialoguen entre sí, y que, finalmente, se integren y enriquezcan en base a una identidad más flexible, rica y compleja.

En el capítulo 4, Carles Monereo y Antoni Badia toman prestada la noción de heterónimo para defender el perfil de un docente que sea, a la vez, “uno”, en el sentido de poseer una posición epistemológica, disciplinar e instruccional coherentes entre sí, y “muchos” por cuanto se espera que se ajuste, de un modo sustancial (no superficial), a las cambiantes condiciones de cada materia y grupo-clase. Esta, a priori, utópica dualidad es posible gracias a la existencia de dos planos coordinados del “mí mismo”: una identidad *narrada*, bastante estable y permanente, y unas identidades-en-acción o *selves* altamente contextualizadas. Estas versiones de la identidad *multi-representacional* podrían planificarse de manera más consciente, mediante *auto-regulación*, lo que a su vez favorecería una mejor regulación de concepciones, procedimientos y sentimientos, y una respuesta más eficaz a los incidentes críticos que puedan tener lugar en el aula. El capítulo finaliza subrayando el interés de esos incidentes inesperados, que desestabilizan al profesor, como base para la formación del profesorado.

César Coll y Leili Falsafi (capítulo 5) subrayan dos mecanismos clave en la construcción de la identidad *cultural* y *comunitaria* del aprendiz, el discurso *narrativo*, en el que el propio sujeto se reconoce como aprendiz a partir de sus experiencias previas (y probablemente futuras o imaginables), que se conjuga con procesos de co-reconocimiento a través de los cuales nos apropiamos de las percepciones que de nosotros elaboran los demás. A través de distintas narrativas el alumno se reconoce como aprendiz de un modo trans-contextualizado, conectando pasado y futuro, mientras que el co-reconocimiento se produciría en situaciones contextualizadas en las que se distingue quien re-conoce, de quien es re-conocido. En contextos nuevos y complejos, como ocurre en algunas situaciones de enseñanza-aprendizaje, tendría lugar una negociación de la identidad a través de un diálogo entre lo trans-contextual (discurso identitario) y contextual (actos de co-reconocimiento).

Entrando en el segundo bloque del libro, centrado en algunos estudios sobre la identidad de los alumnos, en contextos específicos, Montserrat De La Cruz, Nora Scheuer y Juan Ignacio Pozo (capítulo 6) re-dirigen la mirada hacia la identidad *multi-representacional* de los niños como aprendices y el modo en que mediante procesos de progresiva *auto-regulación* construyen sus representaciones sobre sí mismos, a partir de una actividad escolar concreta: dibujar, y en base a, por una parte, las teorías implícitas que manejan (teoría directa *vs.* interpretativa) y, por otra, sobre los sentimientos que experimentan ante situaciones evocadas de éxito o fracaso cuando alcanzan o no los objetivos que se proponen al dibujar. El estudio realizado con niños de 4 a 12 años sugiere una progresiva evolución hacia interpretaciones más complejas y sistémicas de sus sentimientos y actitudes hacia el aprendizaje y un serio intento de re-describir e integrar sus representaciones sobre sí mismos como aprendices.

En el capítulo 7, José Luis Lalueza e Isabel Crespo abordan el estudio de la identidad *comunitaria* y *cultural* en relación a los gitanos, en calidad de grupo minoritario, a partir del análisis *narrativo* y *expresivo* de las voces de tres colectivos: adultos relevantes de la comunidad gitana, maestras que atienden a niños gitanos y los propios niños y niñas gitanos. En el estudio se transcriben, categorizan e interpretan los relatos de esos colectivos en base a situaciones conflictivas acaecidas en el seno de la comunidad gitana y en sus relaciones con la comunidad paya. En esos relatos la voz no es en ningún caso única, acotada por un monólogo, sino que las narraciones están atravesadas por multitud de voces que dialogan para conformar una identidad mestiza que ha tenido que negociarse con otras voces que se originan en el contexto dominante, entre ellos la escuela, y que, cuando esos contextos se han mostrado impermeables y excluyente, han derivado en formas de resistencia, cuando no de enfrentamiento que dificulta, hasta llegar a impedir, la inclusión social.

El trabajo de Juan Antonio Huertas, Jesús Alonso Tapia, Daniel Trías, A. Ardura y Esther García (capítulo 8) pone en relación dos tópicos claves en la formación universitaria (y probablemente en el resto de niveles educativos), el

estilo motivacional de los estudiantes y el tipo de identidad *cognitiva situada* que promueven los escenarios instruccionales que se proponen. El texto sostiene que la orientación motivacional que adopta el alumno es en buena parte dependiente de los elementos socializadores e identitarios que dibujan los escenarios en los que aprende. En este sentido, cuando en los últimos cursos de la carrera universitaria, esos escenarios se transforman y se aproximan a contextos más profesionalizadores, la motivación se re-orienta por procesos de *auto-regulación* hacia metas y expectativas de naturaleza más intrínseca, más vinculada a un aprendizaje significativo, que permita resolver problemas de la futura práctica profesional.

Otra entrada distinta a la noción de identidad es la que proponen Montserrat Castelló, Gerardo Bañales, Mariona Corcelles, Anna Iñesta y Norma Vega (capítulo 9), que se centran en analizar la construcción de la propia voz en los textos escritos, en especial de carácter académico, adoptando un enfoque al tiempo *expresivo y narrativo*. Lograr que la identidad del autor emerja, supone posicionarse como tal eligiendo determinados recursos y estrategias discursivos y combinando de un modo personal distintos significados sociales. Por desgracia los estudiantes, de secundaria, universidad e, incluso, de doctorado, muestran serias dificultades para lograr que su voz transpire a través del texto pues carecen de criterios para decidir cuando un recurso es más oportuno que otro. En la última parte del capítulo se presentan algunas iniciativas, basadas en promover la *auto-regulación* de esas voces, para la formación de los estudiantes en la incorporación de su voz a sus trabajos escritos: las aulas multivocales y el diálogo entre pares a través de una revisión entre los propios estudiantes, convenientemente guiada por el profesor, de los escritos realizados.

Finalmente, la obra se cierra con un bloque dirigido a la identidad de profesores y asesores psicoeducativos, tanto en contextos de enseñanza presencial como virtual. Inicialmente, en el capítulo 10, escrito por Elena Martín, Juan Ignacio Pozo, M^a Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos y Ana Martín, se propone el estudio de las concepciones de los profesores con el fin de delinear algunos perfiles docentes que den cuenta de identidades *multi-representacionales*. A partir de las principales teorías implícitas que se han identificado en trabajos anteriores, a saber la teoría directa, interpretativa y constructiva, se elabora y pasa un cuestionario basado en dilemas, a través de dos fases. En la primera se constata la presencia de esas teorías, más constructivas en profesores de Educación Primaria e interpretativas en Educación Secundaria. En la segunda fase, con una muestra amplia, se comprueba que los profesores poseen distintas representaciones sobre un mismo aspecto de la realidad, obteniendo varios perfiles diferenciados que las combinan en función del contexto, de acuerdo con el enfoque de *cognición situada*. Estos datos parecen confirmar que más que un proceso de sustitución de unas teorías y concepciones por otras, lo más frecuente es que se combinen o integren.

Adriana Gewerc por su parte, en el capítulo 11, se interesa también por la identidad del profesor pero atendiendo a las relaciones que se establecen entre

su biografía (partiendo de la famosa noción de “habitus” de Bordieu) y los contextos y experiencias institucionales que van conformándola. La autora, apoyándose en un acercamiento *expresivo* y *narrativo*, defiende la existencia de una pluralidad de identidades locales que siempre permanecen abiertas y sensibles a una continua reconstrucción y a las que puede accederse a través de narrativas, relatos de vida profesionales susceptibles de ser analizados en su forma y contenido (análisis del discurso). En la última parte del trabajo se efectúa una reflexión sobre la incidencia de las TIC en los discursos identitarios del profesorado.

Ibis M. Álvarez y Antoni Badia (capítulo 12) empiezan estableciendo una clara distinción entre las representaciones estables que tiene todo profesor sobre su actividad profesional (identidad, propiamente dicha) y su puesta en acción en contextos instruccionales específicos (identidad situada o *self*). Con el fin de caracterizar la identidad *multi-representacional* del profesor (universitario), los autores adoptan tres componentes: rol profesional (de docente, gestor, investigador o profesional-especialista), estrategias para el ejercicio profesional (bajo el influjo de sus concepciones epistemológicas e instruccionales) y sentimientos asociados a la práctica docente (emociones positivas y negativas). Estos tres componentes servirán para realizar un estudio de caso, basado en un acercamiento *narrativo* y *expresivo*, en el que se compara el *self* (planificado, en acción y actuado) que ponen en acción dos profesores universitarios de forma *auto-regulada* en dos contextos instruccionales distintos, uno presencial y el otro virtual.

El artículo de M^a Reyes Carretero y Maria Lluïsa Pérez Cabaní (capítulo 13) se centra en la identidad *cultural* y *comunitaria* de los asesores psicopedagógicos, y más específicamente en los cambios que ha sufrido esa identidad en relación directa con los cambios que han afectado a los centros educativos que atienden. Tras una revisión del marco legislativo e histórico y del concepto de identidad profesional, entendida como la resultante de un proceso de fusión entre la trayectoria personal y la colectiva, en el seno de la comunidad de asesores, se examinan tres focos en la construcción de la identidad profesional de los asesores: la formación inicial recibida, la que proyectada por la administración y la originada en la realidad laboral. Para obtener esa información se seleccionó y entrevistó, con un acercamiento *narrativo* y *expresivo*, a siete asesores y se analizaron sus relatos biográfico-narrativos, obteniendo resultados interesantes sobre sus representaciones respecto a su autoimagen profesional y reconocimiento social, satisfacción y expectativas laborales, y actitud frente a los cambios.

Vemos por tanto que, como ocurre con la propia identidad, este libro presenta un mosaico diverso de marcos teóricos, enfoques metodológicos, variables consideradas y sujetos estudiados. Pero si analizamos los diferentes capítulos que componen esta obra, esas diferentes miradas o acercamiento a las diversas identidades educativas. Volviendo al mapa de la tabla 1, podemos encontrar algunas tendencias que definirían no sólo el contenido de este libro,

sino, en la medida en que sea representativo de los enfoques actuales en este ámbito, más que de los sesgos o preferencias de sus compiladores, la dirección en la que se mueve actualmente el estudio de la identidad educativa.

Por un lado, es notorio que algunos de los enfoques definidos en la teoría no son asumidos, al menos de forma explícita, en ninguno de los capítulos de esta obra. En concreto, los enfoques basados en una *identidad monolítica* o en *múltiples identidades desconectadas* sólo son considerados como parte del paisaje teórico frente al que se definen algunas de las posiciones articuladas en el libro (véase p.e., el capítulo de Pozo en relación con la identidad monolítica, o el de Monereo y Badia con respecto a las múltiples identidades desconectadas). En la medida en que esos dos enfoques se sitúan en los dos polos del estudio de la identidad —desde aquel “Yo” uno grande y libre hasta la balcanización y desintegración de la propia identidad en la posmodernidad— podemos decir que la mayor parte de los autores asumen no sólo un pluralidad de identidades sino también la necesidad de crear vías de diálogo o integración entre esas diferentes identidades, sea mediante procesos de autorregulación, en unos casos, o en un una dimensión más cultural, a través de las comunidades que construyen esas identidades y de las narrativas que median en esas construcciones.

Una segunda reflexión que podemos extraer, tras intentar situar las distintas contribuciones incluidas en este libro en el *mapa* de las identidades recogida en la tabla 1 es que si bien, como decíamos, ningún estudio adopta uno de esos enfoques en estado puro, todos intentan un mestizaje, las mezclas a las que da lugar ese mestizaje, parecen generar dos grandes *clusters* teóricos, dos grandes acercamientos al estudio de la identidad, al menos en lo que concierne a este libro: *un acercamiento multi-representacional, mediada por procesos de autorregulación de las distintas identidades cognitivas situadas* y una concepción de la *identidad cultural y comunitaria, construida en términos de narrativas socialmente mediadas*. El lector avisado encontrará aquí territorios teóricos bastante conocidos —la tradicional contraposición entre los acercamientos cognitivos y culturales en Psicología de la Educación—, pero también encontrará algo más que esas dos orillas teóricas. Encontrará puentes que se tienden de una a otra orilla, o a múltiples orillas, o al menos proyectos para su construcción. No creemos que esta compilación resuelva el conflicto entre unicidad-pluralidad de la identidad, ni entre sus dimensiones cognitivas y culturales, pero sí creemos que ofrece algunas líneas relevantes para edificar esos puentes, que en todo caso cada lector deberá construir, o reconstruir, siempre claro está desde su propia identidad... ¿o desde sus múltiples identidades en diálogo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Henry Holt & Company. (Trad. esp.: (1985). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder).

- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Beach, K. (1998). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24, 101-139.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Brown, B. (2004). Discursive identity: Assimilation into the culture of science and its implications for minority students. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (8), 810-834.
- Claxton, G. (2008). *What's the point of school. Rediscovering the heart of education*. Oxford: Oneworld.
- Dyson, A. H. (2003). "Welcome to the jam": Popular culture, school literacy, and the making of childhoods. *Harvard Educational Review*, 73 (3), 328-361.
- Gallagher, S. (2003). Self-narrative, embodied action, and social context. En, A. Wiercinski (Ed.), *Between Suspicion and Sympathy: Paul Ricoeur's Unstable Equilibrium* (pp. 409-423). Toronto: The Hermeneutic Press.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9, 18; 9-28. [Consultado 29/12/2010: http://aplicaciones.colef.mx:8080/fronteranorte/articulos/FN18/1-f18_Materiales_para_una_teor%C3%ADa_de_las_identidades_sociales.pdf].
- Grossman, P.; Wineburg, S. y Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *The Teachers College Record*, 103; 942-1012.
- Hung, D. & Der-Thang, V. (2007). Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing. *Educational Technology Research and Development*; 55; 147-167.
- Imants, J. & Van Veen, K. (2009). Teacher learning as workplace learning. En, N. Verloop (Ed.). *International Encyclopedia on Education*, 3th Edition. [Consultado 29/12/2010: <http://www.klaasvanveen.nl/texts/imantsvanveen2009.pdf>].
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. (Trad. esp. de J.C. Gómez y María Núñez (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza).
- Kelchtermans, G. y Labbe, J. (2005). The problematic self-evidence of "examples of good practice": a critical analysis. *Pedagogische Studiën*, 82; 470-477.
- Kelchtermans, G. Ballet, K., Peeters, E. y Verckens, A. (2007). *Good examples of practice as a lever for school development*. Leuven: Center for Educational Policy and Innovation.
- Kooy, M. (2007). *Telling Stories in Book Clubs: Women Teachers and Professional Development*. New York: Springer-Verlag.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Markus, H. R., Mullally, P., & Kitayama, S. (1997). Selfways: Diversity in modes of cultural participation. En, U. Neisser & D. Jopling (Eds.) *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding* (pp. 13-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Melucci, A. (1982). *L'invenzione del presente*. Bologna: Il Mulino.
- Moll, L. (2006). *The cultural mediation of thinking: reconsidering a key vygotskian concept*. Conferencia con motivo de la entrega del premio Sylvia Scribner 2006 en la reunión anual de la American Educational Research Association, San Francisco 17 de abril.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista de investigación educativa*, 5 (3); 239-265.
- (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. [Consultado 29/12/2010: <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>].
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur (1996). *El "sí mismo" como otro*. México: Siglo XXI.
- Roberts, A. (2007). "Exploring connections between identity and learning". *Cultura y Educación*, 19 (4), 379-394.

- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Solís, J. y Correa-Chávez, M. (2007). Children's Development of Cultural Repertoires through Participation in Everyday Routines and Practices. En, J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization* (pp. 490-515). Nueva York: Guilford.
- Roitblat, H.L. y Meyer, J-A. (Eds.) (1995). *Comparative approaches to cognitive science*. Cambridge, Ma.: The MIT Press.
- Rosetti, Y. y Revonsuo, A. (2000). Beyond dissociation: reassembling the mind-brain after all? (1-16). En, Y. Rosetti y A. Revonsuo, A. (Eds.) *Beyond dissociation: interaction between dissociated implicit and explicit processing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7 (4), 351-371.
- Thompson, J. B. (1988). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Van Veen, K. (2008). Analysing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers. En, J. Ax & P. Ponte (Eds.) *Critiquing praxis: conceptual and empirical trends in the teaching profession* (91-112). Rotterdam: Sense publishers.

2

La identidad en tiempos de cambio. Una aproximación sociocultural

TIEMPO, ESPACIO E IDENTIDAD

Como ocurre con cualquier otro enfoque o paradigma, definir el enfoque sociocultural es siempre complejo, sobre todo, cuando el objeto de estudios es la identidad, sea cual sea la faceta desde la que se la aborda (identidad individual, étnica, lingüística, nacional, etc.). Por esta razón procederé a analizar algunos de los problemas más señeros en relación a la identidad y que los hechos mismos permitan probar desde la práctica la capacidad explicativa de este enfoque.

En un primer golpe de vista el estudio de lo social y lo cultural puede llegar a entenderse como un cinturón amplio que envuelve al Yo, en el que se incluyen las experiencias que cualquier ser humano vive desde el inicio de su ciclo vital.

Intuitivamente reconocemos el borde interior de ese anillo porque limita con el cuerpo y sus sentidos, y representa la zona de rozamiento entre el Yo y su mundo. Ahí se encontraría el fundamento de lo que tradicionalmente llamamos identidad, pero que, en esencia, es identidad individual o centrada en el Yo. Sin embargo, su límite exterior sería extraordinariamente borroso, como borrosos resultan los eventos que se producen en esa extensa franja.

En la zona que rodea al yo se hallarían los tres modos primitivos de crear relaciones interpersonales que nos propone Bruner, *intersubjetividad*, *instrumentalidad* y *normatividad* (Bruner, 1995), considerados de raíz universal o, al menos, transcultural. Sintéticamente estos tres “primitivos” podrían describirse como vías de apertura del Yo a la interacción con el Otro (intersubjetividad), mediante el empleo de medios e instrumentos para llegar a cabo esa interacción

(instrumentalidad) y la aceptación de un sistema de normas que la regula (normatividad). Así, pues, representarían aquellas predisposiciones que explican la relación del Yo con los que le rodean, desde los seres más próximos al otro-generalizado (Mead, 1934), pero, sobre todo, con esos *alters* significativos, relevantes para las experiencias y el desarrollo de lo que llamamos individuo; concepto que a la luz de la ciencia y la filosofía actual necesita ser pensado y despojado de esencialismo. Es el ámbito en que se manifiesta la identidad —la propia y la del otro— oscilando en ocasiones entre el conflicto y el reconocimiento; donde la identidad como problema comienza a adquirir un papel de importancia en el marco de la educación.

Más allá se encontrarían un conjunto de creencias, rituales y prácticas que influyen sobre las experiencias de los individuos, e, incluso, sobre las relaciones entre ellos, de manera inconsciente o, en el mejor de los casos, de las que se tiene un conocimiento más bien limitado.

Los siguientes ejemplos pueden darnos una imagen bastante aproximada de lo que quiero decir.

Ningún hombre se definiría como machista ante los demás y muy pocos se verían a sí mismos como tales, y, sin embargo, el machismo se hace patente en más situaciones de las deseables. En una reunión o en una conversación informal no es infrecuente que un hombre se salte el turno de palabra cuando la persona a quien le corresponde hablar es una mujer. El machismo, como tantas otras formas de actitudes prejuiciosas, no puede medirse por la respuesta explícita de nuestro interlocutor, sino por las huellas que deja en su conducta. Lo mismo puede decirse en el caso del argot y el estilo conversacional empleado por ciertos grupos de adolescentes. Cuando hablan entre ellos empleando un estilo chulesco, sus modos de expresión y sus gestos representan actos de identificación grupal. En la mayoría de los casos estos gestos se realizan espontánea e inconscientemente mientras se habla de cualquier cosa.

La sucesión de círculos referida, expresión de lo que podría llamarse la metáfora espacial, dominante en las ciencias sociales actuales en las que el tiempo queda excluido, no siempre permite reconocer y explicar la totalidad de los fenómenos englobados bajo el rótulo de identidad.

Estos círculos comenzarían en la piel del Yo y se irían alejando progresivamente hasta entrar en un terreno en que la distancia se igualaría a la inconsciencia de ciertos aspectos de nuestras vivencias y reacciones. El tiempo, como digo, no sería tomado en consideración y, sin embargo, de un modo u otro, todas las formas de identidad que estudiemos presentan tras de sí una dimensión diacrónica, histórica, que, al contrario de lo que sucedía en las ciencias sociales a inicios del siglo XX, pocas veces se toma en consideración (Escuela de Toronto, ver Innis, 1950/1986; 1951/1999).

Un estudiante japonés que se suicida después de una cadena de fracasos escolares o un ejecutivo de esa misma nacionalidad, que toma igual decisión tras reconocer que su gestión ha causado la ruina de su empresa, saben que esa

es la vía para limpiar la deshonra caída sobre ellos y su familia. Vista desde la metáfora espacial antes mencionada incurriríamos en el error de pensar que los deshonrados son los miembros de su familia directa y, en el mejor de los casos, los de su familia extensa. El problema es mucho más complejo, ya que en Japón, como sucede en otras culturas y civilizaciones orientales (p.e., China), en esa ofensa quedarían incluidos también los antepasados hasta sus orígenes más remoto, a los cuales se les debe piedad filial, obediencia y lealtad, y se les rinde culto como entidades divinizadas (Hwang, 1999). Así, pues, la ofensa alcanzaría al círculo de los familiares presentes y a los del pasado. En éste, como en otros muchos ejemplos que podrían traerse a colación, se manifiesta la tradición y, con ella, el tiempo como entidad definidora de esa identidad.

Naturalmente, para los casos mencionados, la metáfora espacial por sí sola deja de tener capacidad explicativa y ha de recurrirse a la temporalidad como la otra dimensión complementaria.

Los ejemplos seleccionados pueden resultar exóticos a los ojos de un occidental y, por tanto, considerados como extrañezas, innecesarias para explicar las identidades cercanas a nuestra realidad, pero, otros ejemplos más cercanos ilustrarían igualmente las huellas del tiempo en el desarrollo de cualquier identidad.

Cuando enseñamos a un niño a comer con cubiertos no le estamos enseñando únicamente una conducta higiénica, como pensamos en primera instancia, sino un rasgo distintivo entre una conducta que tradicionalmente hemos considerado primitiva y bárbara (comer con las manos) y una conducta educada o civilizada (Bourdieu, 1991; Elias, 1989, 1990). Y dentro de esta última, el grado de refinamiento que empleamos en artes como usar los cubiertos para el pescado o mondar la naranja empleando cuchillo y tenedor se convierte en un signo de distinción mucho más refinado, que establece diferencias entre clase sociales, grupos, culturas, etc. En tales casos, lo que hacemos lo hacemos sin conciencia de que nuestra conducta ritualizada se ha labrado a lo largo de una escala temporal de larga duración.

En otros círculos algo más alejados sobre los que gravita el tiempo se sitúan factores colectivos que vinculan al individuo con realidades cognitivamente difíciles de abarcar y comprender, pero que pueden ser imaginadas y sentidas, como las identidades étnicas, culturales, nacionales e, incluso, las identidades supranacionales en proceso de constitución. Estas últimas van construyéndose, en unos casos, a la vez y, en otros, por detrás de los procesos culturales y socio-políticos que las motivan, como es el caso de la Unión Europea. El hecho de que este tipo de construcciones indentitarias poco formadas culturalmente, peor representadas cognitivamente y descarnadas de afectos —desde una perspectiva teórica habría que añadir que con una escasa presencia en la literatura sobre educación— no es indicio de su inexistencia; sólo demuestra que el proceso de constitución política de la que dependen está en los inicios de su formación.

No siempre la investigación educativa ha prestado la debida atención a estas cuestiones y, sin embargo, las prácticas pedagógicas están afectadas muy

directamente por ellas. Ni siquiera los profesores y responsables educativos han sido conscientes de este problema. Podríamos recurrir a multitud de ejemplos extraídos del cualquier currículum escolar. Hoy los temas propios de las comunidades autónomas (historia, geografía física y humana, tradiciones, etc.) tienen una fuerte presencia en el programa escolar desde la primaria al bachillerato (...). Pero, más allá de estos, cuyo carácter de construcción identitaria son fácilmente reconocibles, hay otros más sutiles, como sucede, por ejemplo, con la enseñanza de la literatura en el bachillerato, que en la mayor parte de los programas de las comunidades autónomas, refleja precisamente esta tensión.

El estudio del canon literario parece ser la meta del programa. Sin embargo, en la mayor parte de las comunidades autónomas el canon se centra exclusivamente en la literatura nacional en lengua castellana, desde el *Mío Cid* hasta la Generación del 27, la postguerra, etc. Un mero análisis de dicho canon deja bien claro que, ni en los libros de texto ni en las explicaciones del profesor, se hacen alusiones a literaturas extranjeras, con la excepción quizás de la influencia de la poesía italiana sobre Renacimiento y el Barroco en nuestro país; como si los diversos géneros que se han formado a lo largo de la historia moderna fueran exclusivamente autóctonos. Igualmente, se presta escasa atención, cuando no quedan excluidas, las obras de autores latinoamericanos que han tenido una incidencia importante en el curso de la literatura en lengua española e influido notablemente en la literatura universal en tiempos modernos (Borges o García Márquez). Con ellos compartimos comunidad lingüística, pero, quizá por razones de extraterritorialidad (español fuera de España), quedan excluidos del programa nacional de bachillerato, alejado del canon literario al que en ocasiones los responsables de la educación dicen defender. Por todos estos motivos es fácil deducir que el pretendido problema del canon literario es, ante todo, un problema de canon nacional, cuando no nacionalista. Aspecto bastante perturbador para un sistema educativo que debería aspirar a una educación cosmopolita acorde la actual mundialización.

Nos adentramos por esta vía en unas formas de identidad colectivas que, con más o menos éxito, han sido inducidas desde "fuera" por instituciones de diverso tipo, que sobrepasan incluso las formas de pertenencia e identidades colectivas como la familia o la etnia. Son lo que el historiador Benedict Anderson (1983) ha denominado *comunidades imaginadas*, desarrolladas en el curso de las diversas historias nacionales y recreadas en el plano de los programas educativos (Ramírez, 2000, 2004). Concepto que ha alcanzado un amplio desarrollo en los estudios culturales y de la educación, como después se verá (Kanno & Norton, 2003; Norton, 1997; Degenais, 2003).

En el lado externo del disco que rodea al Yo encontramos, como digo, rasgos identitarios de los que el individuo no es consciente. Estos tienen una importancia mayor de la que nos pensamos en el contexto de la educación, sobre todo, cuando quienes aprenden forman parte de minorías (etnias, poblaciones migrantes, grupos marginales, etc.) o grupos excluidos (p.e., adolescen-

tes que no han podido terminar la Secundaria). En tal caso, la identidad va ligada a la pertenencia, a la existencia de una comunidad que presenta un grado mayor o menor de aceptación al sistema educativo en el que se realiza parte de la socialización. En este terreno, los motivos implícitos de aquel que se socializa nos lleva a entender la identidad en clave de actos de identificación que pueden estar orientados hacia la escuela y lo que ella representa o hacia otros entornos socializadores y lo que ellos, a su vez, también representan.

IDENTIDAD Y COMUNIDAD

Rosa, Belleli y Barkurst (1999), siguiendo a Paul Ricoeur, señalan que la noción de *identidad* se deriva de dos palabras latinas: *idem* (igualdad) e *ipse* (mismidad).

“La Igualdad se refiere al mantenimiento de la identidad de una cosa a través del tiempo ($a=a$ independientemente del tiempo transcurrido), mientras que la mismidad no es sólo un proceso de igualdad lógica, sino que presupone la existencia continua de un sujeto de la acción moralmente implicable, el mismo sujeto de la acción que permanece a través del tiempo. En cualquier caso, la identidad personal tiene conexión con la “igualdad”, al suponersele una permanencia a través del tiempo, permanencia que sólo puede resolverse narrativamente [...]. La propuesta de Ricoeur es que la identidad es un proceso de autointerpretación mediado por estructuras sistemáticas y narrativas; y como todo proceso interpretativo implica una dimensión moral, de imputación de responsabilidad, no de mera agencialidad” (Rosa, Belleli y Barkhurst, 1999:50).

Esta noción implicaría conciencia de *yo*, de *mi mismo*, pero, también, conciencia de *nosotros* (Rosa, Blanco, Huertas, Mateos y Díaz, 1995), con lo que la identidad se torna problema social y colectivo; acción que recae sobre otros; acciones morales que condiciona el *ser y*, también, el *llegar-a-ser* del individuo o del grupo en el transcurso de la existencia.

A lo largo del desarrollo de la identidad en su doble génesis, histórica y biográfica, la cultura se articula con el yo a través de la significación. Como dice Bruner al respecto:

“Los seres humanos no son tales en virtud de su mera herencia genética, sino por su participación en una cultura que le aporta las bases para establecer significados. Obviamente, cada una de ellas tiene maneras diferentes de ayudar a sus miembros en la comprensión de tales significados, pero todas las culturas tienen un rasgo universal indiscutible: en semejante empresa siempre se respeta la centralidad del yo (self)¹”. (Bruner, 1995:27).

¹ Traducción del autor.

Todo lo dicho se expresaría en una frase más que familiar proferida cuando alguien alcanza el sentido de algo: “ya comprendo”; la cual indica un estado subjetivo que ha trascendido la *mismidad* del sujeto, lo meramente idiosincrático en él, para instalarse en un plano intersubjetivamente compartido: compartido por otros miembros de la misma cultura en una situación particular, en la que un individuo trata de entender a otros o de hacerse entender por otros a lo largo de una conversación.

En una visión que calificaré de histórico-cultural la *identidad* es un término que hace referencia a la forma en que “la gente comprende su relación con el mundo, y al modo en que tal relación es construida en el tiempo y el espacio, y se proyecta en sus posibilidades futuras” (Norton, 1997:410). Esta visión es importante porque incorpora la dimensión temporal como uno de los ejes de la construcción de la identidad: además del pasado y el presente, los proyectos de futuro. Una pareja de inmigrantes de un país en guerra que tratan de ingresar en un país en paz para que sus hijos no vivan en un estado de violencia permanente no actúan tanto bajo el *prima del ser* como del *llegar-a-ser*, de alcanzar una nueva vida para ellos y su descendencia.

Otro aspecto importante a destacar en el desarrollo de la identidad y, en especial, de las identidades colectivas, se encuentra en los deseos de *filiación* que se manifiesta por igual en individuos y en grupos (West, 1992). Sin embargo, la filiación se reduce a límites muy estrechos dentro de los cuales el individuo está vinculado a seres cercanos con los que se comparten afectos y se vive frecuentemente en estrecha dependencia; por ello es necesario pensar en formas de relación más allá de los límites de la *filia*. Entramos por esta vía en lo que las ciencias sociales definen como *afiliación*, medio por el que se crean y establecen otros lazos diferentes a los filiales, orientados a superar los estados de anomia social que impone la vida en grandes colectivos.

Siguiendo a Tönnies (1935/79) y a Said (2004) diré que el análisis socio-cultural quedaría limitado si se centrara exclusivamente en el problema de las relaciones *filiales*. Frente a esta forma de identidad, seguridad y reconocimiento, se propone un término complementario, el de *afiliación*, que permite superar los estrechos límites de las relaciones directas y/o en pequeños círculos.

Se entiende por *filiación* al conjunto de lazos *naturales* que unen a un individuo con los grupos más cercanos (familia, iguales, comunidad primaria, etc.) los cuales puede condicionar su existencia a lo largo del ciclo vital pero, sobre todo, durante los primeros años.

Inicialmente la palabra *filia* se limitaría a la relación de consanguinidad entre los diversos miembros de una familia. Con posterioridad, los lazos de consanguinidad se superarían, de tal modo que en nuestro actual ordenamiento jurídico, como ya ocurriera en el derecho romano sobre el que se asienta, la *filiación* se extendería a los hijos nacidos de la relación matrimonial, de la no

matrimonial e, igualmente, a los hijos adoptados² por parejas reconocidas por la ley (heterosexuales y homosexuales). Mirando más al pasado que al presente, y tomando en cuenta el papel histórico jugado por la familia extensa, la idea de filiación incluiría formas de relación familiar en la que la consanguinidad es más borrosa, alcanzando incluso a los antepasados, como sucede en el caso de las civilizaciones china y japonesa antes referido. Pero, el grado de complejidad de la filiación se complica un poco más si pensamos en comunidades primarias como la aldea, la villa, el poblado o cualquier otra forma de asentamiento, en las cuales es muy difícil reconocer los límites entre familias. Casi siempre se encuentran huellas de consanguinidad cruzadas. Por esta vía la filiación podría alcanzar al resto de la comunidad, cuya extensión vendría marcada por la capacidad de establecer contacto directo, físico y existencial entre cada uno de los miembros.

“Toda convivencia íntima, privada, excluidora —nos dice Tönnies—, suele entenderse, según vemos, como vida en comunidad (*Gemeinschaft*)” (Tönnies, 1935/1979:27). El pequeño mundo de una aldea rural nos ofrecería el mejor ejemplo de comunidad primaria y filial, a las que Gellner la llama también *comunidad local* por su profundo arraigo al territorio. Este tipo de comunidades “...dependen en buena medida del contacto [interpersonal]³ para su funcionamiento y no pueden aumentar su extensión de una forma importante sin hacerse irreconocibles” (Gellner, 1988:28). Por consiguiente, se precisa de su implantación en un espacio limitado, perceptible, reconocible para sus miembros o, de lo contrario, los lazos directos entre ellos se perderían.

Sin embargo, cuando salimos de los límites de la comunidad primaria o local encontramos otras formas de vida en la que los lazos de convivencia se diluyen para dar paso a los conceptos más modernos de asociación o sociedad (*Gesellschaft*) que según el propio Tönnies vendría a significar “...vida pública, el mundo mismo” (Tönnies *ibidem*:27).

A lo largo de su extensa obra, *Comunidad y asociación*, Tönnies contrapone la vida rural, asentada sobre la *filia* en el marco de un mundo orgánico y tradicional, a esa otra vida desarrollada en las ciudades con un doble carácter: existencia mecánica y relaciones transitorias.

“«... Donde quiera que la cultura urbana florezca y alumbre, aparecerá la *Gesellschaft* [asociación o sociedad] como órgano indispensable. En el campo apenas se sabe de esto» (tomado de Bluntschli). Por otro lado, toda alabanza de la vida rural ha reparado en que la *Gemeinschaft* (comunidad) es más fuerte y se mantiene más viva; constituye la forma genuina y perdurable de la convivencia. En oposición con la *Gemeinschaft*, la *Gesellschaft* (asociación) es transitoria y superficial. A este

² Art. 108 y 109 del Código Civil.

³ El añadido es del autor.

tenor, la *Gemeinschaft* (comunidad) debería ser entendida como organismo vivo y la *Gesellschaft* (asociación) como un artefacto, un añadido mecánico (ibídem, 29)".

En la visión de Tönnies sociedad (o asociación) implica, sin duda, formas de dependencia, intercambio y comunicación, pero, también, desapego, desafección, lo propio de un mundo inabarcable y desencantado. Sin embargo, para contrarrestar una existencia marcada por la anomia, la atomización y la despersonalización de individuos que parecen no compartir nada en el seno de una sociedad, nacerían otras formas de vida comunitaria. En éstas sus miembros se unen por *afiliación*, por deseo de trascender una existencia anónima y relacionarse a través de algún vínculo de afinidad. La posición de Edward Said al respecto, seguidor de Tönnies en su análisis cultural, adquiere especial relevancia al añadir un rasgo complementario más positivo a la noción de sociedad. "El esquema filiativo —dice Said— pertenece a los dominio de la naturaleza y de la «vida» mientras que la afiliación pertenece en exclusiva a la cultura y a la sociedad" (Said, 2004:34). Si bien su visión de cultura estaría más inclinada a lo que tradicionalmente conocemos como alta cultura.

Al reducirse el papel de la vida familiar o desaparecer los viejos asentamientos comunales (aldea, pueblo, villa, etc.) el número de interacciones creció notablemente en el marco de la vida en sociedad, dando lugar al desarrollo de formas de relación con extraños en el marco de organizaciones a las que se pertenece, en unos casos, por obligación (p.e., los cuarteles en países donde el servicio militar es obligatorio) y, en otros, por afiliación voluntaria (partidos políticos, clubes deportivos, grupos profesionales, tribus urbanas, etc.). Todo ello dio lugar a lazos de unión y señas de identidad que permiten el reconocimiento entre sus miembros así como la posibilidad de encontrar compañía y superar los estados anómicos.

Algunas de esas agrupaciones dotan a los individuos de identidades fuertes ligadas al territorio (espacio) y a la historia (tiempo), tales como la etnia, la religión o el estado nacional, pudiendo ser este último un combinado de las anteriores. Son las llamadas *comunidades imaginadas* (Anderson, 1983) en las que los individuos puede llegar a identificarse existencialmente con ellas y con los demás miembros que la componen —aunque sólo se llegue a conocer en un número muy reducido— en el plano cognitivo y, en ocasiones, en el plano emocional.

En una comunidad imaginada los individuos no mantienen relaciones tan estrechas como en el marco de una comunidad primaria, orgánica, tal como nos la definen Anderson y Tönnies, pero tampoco se desenvuelven en ese mundo fluctuante y desencantado que representa la sociedad, especialmente en su acepción más moderna.

Estaríamos ante la pertenencia a una comunidad más extensa que la formada por los seres próximos pero que también implica compromiso, alineamiento y solidaridad entre sus miembros, etc. El otro rasgo significativo de estas comu-

nidades es que su naturaleza moral se asientan en la imaginación, es decir, en la capacidad para “crear imágenes del mundo y establecer conexiones a través del tiempo y el espacio extrapolándolas de nuestras propias experiencias” (Wenger, 1998:173).

Es imposible conocer a todas personas que forman parte de la comunidad autónoma, nación, país, etc., sin embargo, existen lazos, unos abstractos y otros concretos, por los que llegamos a sentirnos solidarios entre nosotros. Ante las tragedias colectivas que se viven en lugares ajenos y que afectan a seres desconocidos reaccionamos porque los consideramos nuestros iguales, de la misma forma que cuando estamos en el extranjero establecemos relaciones de apego con gentes que no conocemos pero con las que compartimos lengua o costumbres.

Ni qué decir tiene que las tecnologías de la comunicación, desde los medios escritos a la radio, la televisión o internet, juegan un papel fundamental para hacer que los seres extraños salgan del anonimato y sus alegrías y sufrimientos se encarnen en el espectador. A través de internet ya podemos hablar de comunidades virtuales, redes sociales, etc., que van más allá de las imaginadas, si bien incluyen los rasgos típicos de éstas. Los vínculos a través de la red superan las limitaciones espaciales y casi las temporales, al relacionar entre sí a sus miembros sea cual sea el lugar en el que se encuentren, siempre y cuando puedan acceder a internet. Es esa forma de comunidad llamada por McLuhan y Powers (1989) *aldea global* y que, por razones del objeto de estudio, queda por ahora fuera de mi alcance.

Sentirse ciudadano de un determinado país es algo completamente diferente a sentirse miembro de una familia, pues, tal sentimiento abarca un colectivo mayor en el que no existe relación directa entre la inmensa mayoría de sus miembros. Y, sin embargo, diversas marcas como la lengua, en primera instancia, además de las costumbres o los ritos, nos permiten identificar rasgos a través de los cuales sentirnos solidarios unos con otros. Esa vinculación ya no es filial sino de afiliación. En muchos casos se ha precisado un largo periodo de socialización fuera de la comunidad directa o primaria, a través de la escuela, la participación en organizaciones o por la influencia de los medios de comunicación, para reconocer símbolos, ritos, valores, rasgos de conductas, etc., con los cuales identificar a los individuos entre sí. Quizá sea la educación el medio más importante para la construcción de esta forma de identidad, en el que se realizan actos de identificación, de afiliación y reconocimiento en una “comunidad”, la escuela, que refracta a su vez los rasgos de una comunidad mayor como el estado nacional; institución creada, constituida, inventada (Gellner, 1988, 1994; Hobsbawm, 1992) o, mejor, *imaginada* (Anderson, 1983), en la que es posible un reconocimiento general.

La gente puede identificar a su país o su comunidad autónoma en un mapa, reconocer la fiesta popular de una región por sus peculiaridades y por las vivencias compartidas con otros (p.e., Semana Santa, Fiesta de la Sardina, etc.),

cantar una canción popular o recitar unos cuantos versos de un poeta aprendido en la escuela. En todos estos ejemplos se mencionan un conjunto de hechos a través de los cuales se simbolizan relaciones de pertenencia, de afiliación, que desbordan los límites de una comunidad primaria, pero que tampoco coinciden con los rasgos de una sociedad caracterizada por la anomia. Es una comunidad imaginada, construida de símbolos, relatos, rituales, etc., en la que los individuos pueden no conocerse entre sí, pero reconocerse unos a otros a través de esas señas de identidad, vincularse por sentimientos de pertenencia y reconocimiento más sutiles que los propios de la *filia*. Sentimientos, que, sobre todo, se ponen de manifiesto cuando esos mismos individuos, por razones de cambio transitorio, de emigración, etc. contactan entre ellos, a la vez, que con extraños cuyas señas de identidad resultan desconocidas.

Esa comunidad trasciende un nivel abstracto para encarnarse en percepciones y discursos concretos, como se verá a continuación.

En su investigación sobre identidad y alfabetización, García Amián analiza un interesante episodio de *acto de identificación* (Bea, Jose, Josué, etc.) en el que una alumna de educación de adultos refleja sus sentimientos de pertenencia y de extrañeza a resultados de su anterior vida en Cataluña. Este episodio forma parte de un debate característico de los que tienen lugar en las aulas del programa de Educación de Personas Adultas (EPA) en Andalucía.

Una alumna de EPA, con experiencia de vida como inmigrante en Cataluña, hizo el siguiente comentario:

Episodio I. Pues yo creo que diferente yo no puedo pensar que fuera diferente que el resto de España. Lo que pasa es que allí en el norte y en las otras provincias y en las otras comunidades te hacen sentirte diferente (...) (García Amián, 2002: p. 216).

Más adelante añade:

Episodio II. Además, nosotros tenemos unas costumbres diferentes a ellos, que las de ellos son buenas allí en su tierra pero las nuestras son buenas aquí. Pues nosotros tenemos... que sí, que dicen que la Semana Santa que hay que ver como la vivimos, que es paganismo. Pero, bueno, está ahí, la tenemos y la aceptamos. Ellos tienen a lo mejor otras cosas que nosotros las vemos raras, y ellos las tienen, está ahí y las aceptan. Entonces cada uno tenemos que aceptarnos como somos, ¿eh? Sin menospreciar a los demás. Pero es que, por regla general, a los andaluces, debe ser que al Sur [se] nos tienen como un poquito inferiores. Cuando yo, la verdad, me pongo en Despeñaperros, miro hacia abajo y no veo más que Andalucía; y miro hacia arriba y veo un montón de... de, cómo se dice... de comunidades autónomas ¿no? (ibidem, 216).

En estos episodios conversacionales, los cuales pueden ser entendidos como actos de identificación proferidos en el marco de un debate escolar, se reconocen señas de identidad ligadas a los sentimientos propios ("costumbres

diferentes”), sentimientos sobre los otros (“ellos tienen otras cosas que nosotros las vemos raras”) nacidos a partir de opiniones (paganismo religioso) o de supuestos sentimientos de esos otros hacia sí mismos (“nos tienen un poquito inferiores”; “... sentirte diferentes”; “... sintiéndonos desplazados del resto”).

En primer lugar, en esta alumna del nivel de graduados (EPA) pueden observarse sensaciones y sentimientos sobre sí, sobre la gente de otras comunidades autónomas y cómo supone ella que los demás ven a los miembros de una determinada región, en este caso, Andalucía. En segundo lugar, se ponen de manifiesto conocimientos geográficos aprendidos en el marco escolar y que también son parte de este acto de identificación. Así, la alumna se sitúa virtualmente en un lugar, Despeñaperros, que es real pero imaginado al estar emplazado y representado en el discurso. Lugar simbólico que marca el límite fronterizo entre nosotros y los de otras comunidades. A partir de ese emplazamiento, se orienta hacia el sur para referirse a Andalucía como lugar de pertenencia y al norte para reconocer a las demás comunidades autónomas. La representación de la comunidad imaginada se compondría, en este caso, de sensaciones y emociones (vivencias personales) más cognición y cultura, al haberse generado una representación mental a partir de los conocimientos propios de la cultura escolar.

INVERSIÓN EN COMUNIDADES IMAGINADAS

En tanto que comunidad de prácticas la escuela puede entenderse también como comunidad imaginada en un doble sentido: en primer lugar, porque el estudiante accede a conocimientos que comparte con los compañeros de clase y con un colectivo universal formado por otros estudiantes que, como él o ella, pasan por estadio similares de aprendizaje y de construcción de conocimientos universales (matemáticas, ciencias naturales, etc.); en segundo lugar, porque el estudiante proyecta su inclusión como individuo de pleno derecho en un colectivo de personas alfabetizadas, poseedoras de competencias y destrezas con las que adquirir saberes ligados a las diversas actividades profesionales, etc. Por estas razones, la comprensión de la identidad no sólo pasa por responder a la vieja pregunta acerca de sí, “¿quién soy yo?”, sino a otras proyectadas a un futuro más o menos lejano: “¿qué quiero ser?”, “¿qué puedo hacer?” (ver Norton y otros). La primera de estas preguntas (“¿quién soy yo?”) se centraría en el *ser* de un individuo *aquí y ahora*, cuando le pedimos una definición acerca de él o ella, o cuando la persona se interroga a sí misma en una situación de crisis vital. Las restantes preguntas se proyectan hacia el futuro, al *llegar-a-ser* (“¿qué quiero ser?”, “¿qué puedo hacer?”), tan constitutivas de la identidad propia en el curso del desarrollo como la primera.

La identidad, concebida como *llegar-a-ser*, representa una de las claves del proceso educativo en un mundo que según Suárez-Orozco, desde el inicio de la globalización (caída del muro de Berlín, disolución de la antigua Unión Soviética-

ca) hasta hoy, presenta tres rasgos definidos: “1) nuevas tecnologías de la información y la comunicación; 2) emergencia de mercados globales y de economías post-nacionales basadas en el conocimiento; y 3) niveles sin precedentes de inmigración y desplazamiento” (Suárez-Orozco, 2001:345). A tenor de la realidad presente, habría que añadir un cuarto rasgo: crisis de la ideología económica neoliberal que, sin duda, afectara a los tres anteriores.

Así, pues, hasta la crisis iniciada en el otoño de 2008 los estados —con soberanía limitada por las nuevas realidades transnacionales— tenían que afrontar retos desconocidos de los que poco se sabía. De todos, el reto mayor en lo que afecta a la educación fue el nuevo hecho migratorio que se dejó sentir en España desde la década anterior, pero que en las escuelas de los países más jóvenes (Estados Unidos, Canadá, Australia o Nueva Zelanda) era y es parte de las rutinas del sistema. Me refiero a la entrada de inmigrantes en un número sin precedente, lo cual comporta problemas añadidos que pocas veces se tiene en cuenta, tanto si los vemos desde la identidad propia como desde el nuevo proceso indentitario desarrollado en el marco de la experiencia escolar (Macías, Amián & Sánchez, 2008; Macías, Amián & Sánchez, en prensa). Un hecho es innegable: para la mayoría de los niños inmigrantes la escuela es el único punto de contacto sistemático y significativo con la nueva sociedad (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001).

El problema asociado a la llegada de nuevos contingentes de jóvenes extranjeros a cualquier sistema educativo es sencillo en su formulación pero complejo en su puesta en práctica: o la escuela tiene éxito con ellos y realizan su aspiración utópica, su proyecto de *llegar-a-ser* alguien en la nueva comunidad —imaginada con mayor o menor acierto en la mente de estos inmigrantes— o la escuela fracasa y, al no alcanzarse la satisfacción de sus aspiraciones, la utopía se transforma en *distopía* en desencanto y exclusión. La conflictividad social está garantizada.

Sólo un último apunte al respecto. El problema no es nuevo. El mismo razonamiento puede valer para aquellos grupos sociales autóctonos menos favorecidos si la educación frustra sus expectativas. Su situación termina por ser similar a la de los inmigrantes: pertenencia a una sociedad en algunos derechos y en todas las obligaciones, pero exclusión en el derecho a la educación, la vía que les permiten promoción y desarrollo personal.

Es importante señalar un aspecto pocas veces considerado en el caso español. Si desde cualquier perspectiva teórica que adoptemos es negativo ver la inmigración como un hecho único y global, y no como un conjunto heterogéneo de grupos, etnias y culturas con motivos migratorios muy diversos, desde la perspectiva educativa esta visión única condiciona el desarrollo de malas prácticas con efectos indeseables a la larga.

Si tomamos en consideración que la mayor parte de los niños inmigrantes encuentran en la escuela el único punto de contacto con la nueva sociedad, como ya indique antes siguiendo a Suárez-Orozco, su inserción en ella se con-

vierte en el termómetro que mide dos variables estrechamente relacionadas: la primera, la inversión en educación que cada grupo o colectivo inmigrante está dispuesto a realizar en el proyecto de inserción, de *llegar-a-ser* alguien con personalidad propia en la nueva comunidad; y, la segunda, la inversión en educación que la sociedad receptora se compromete a llevar a cabo con el fin de incorporar a esos grupos y colectivos.

El empleo de estas dos palabras, grupo y colectivo, para referirme a una minoría inmigrante se debe a que no siempre correlaciona el esfuerzo que un determinado grupo desea realizar en el marco de la escuela con el que el colectivo, en su conjunto, está dispuesta a asumir. Lo mismo puede decirse a propósito de los miembros de una determinada generación al evaluar el éxito alcanzado por la generación anterior.

Los estudios desarrollados en Vancouver y otros lugares de la provincia canadiense de Columbia Británica reflejan la inversión en capital simbólico de inmigrantes procedentes, en ocasiones, de un mismo país (Gunderson, 2007, 2009; Mitchell, 2001; Norton, 1997). No es lo mismo las aspiraciones educativas de las familias de empresarios, comerciantes y profesionales chinos procedentes de Hong Kong que las de los cantoneses de baja extracción social y otros grupos procedentes del interior de la China rural. A pesar de compartir lengua (chino cantones), etnia y pertenencia al mismo estado nacional, las diferencias entre ellos se manifiestan, sobre todo, en materia de inversión en capital simbólico en relación a la cultura receptora. Tampoco son iguales los esfuerzos realizados por una primera generación de inmigrantes para alcanzar el necesario status educativo de sus hijos, que los de la segunda, cuando ésta ha experimentado en carne propia las dificultades para alcanzar tal status, así como su integración de pleno derecho.

Como señala Gunderson al respecto:

“El grado de aculturación no necesariamente correlaciona con el tiempo de residencia ni la integración en uno o más aspectos de la vida implica rechazo a las formas tradicionales. No debe olvidarse que toda cultura es dinámica. La existencia de diversidad intragrupal descarta todo tipo de afirmaciones generalistas sobre creencias y respuestas individuales a circunstancias específicas” (Gunderson, 2009:85).

Con frecuencia, esta inversión pasa por un proceso de aculturación en la que la primera cultura, así como la lengua que la transmite y conforma, se circunscribe a la vida en el ámbito privado de la familia y las relaciones con los miembros de la misma etnia, mientras que la nueva cultura (con su lengua respectiva) sirve para el desenvolvimiento en la esfera pública. No hay que decir que el éxito o fracaso del proceso de aculturación muy a menudo se encuentra ligado al grado de aprendizaje de la segunda lengua, la propia de la cultura receptora (Gunderson, 2007, 2009).

Otra posibilidad, es que la escuela se constituye como un espacio de encuentro intercultural, algo que es más complejo de llevar a cabo aunque ni mucho menos imposible. Canadá ofrece buenos ejemplos y mejores prácticas al respecto.

Es en este terreno donde la mera aculturación, con lo que comporta de escisión entre la cultura autóctona y la adquirida, se tornaría en socialización y demostraría lo que antes he referido: la voluntad del sistema para invertir en la recepción y acomodo de la población inmigrante y su transformación en ciudadanía activa. Estas inversiones, orientadas a desarrollar un auténtico programa de socialización en el marco de la escuela, implicarían una socialización lingüística en la cual niños y novicios que acceden a la nueva lengua, interactuarían comunicativamente con los miembros "aborígenes" de la sociedad de recepción. Sería como llevar la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984, 1987) a una sociedad de interlocutores constituida asimétricamente, formada por dos grupos humanos diferentes pero comprometidos en alcanzar un entendimiento dialógico: unos, los autóctonos, pragmáticamente dispuesto a entender a los otros, realizando tantas inferencias conversacionales como les sean posible con el fin de sobrepasar las limitaciones de sus interlocutores; otros, los recién llegados, comprometidos a ampliar sus capacidades lingüística y pragmática con el propósito de lograr el pleno derecho en el uso de la palabra. Este programa de socialización ofrecería dos efectos positivos: el primero, lingüístico y socio-cultural, el segundo, moral y político. En primer lugar, el aprendiz adquiriría las competencias lingüísticas y socioculturales por las que llegaría a ser miembros de una comunidad progresivamente menos imaginada y más real.

Como el lector puede suponer, ese combinado de competencias lingüísticas y socioculturales técnicamente se traduce en competencias pragmáticas (Schieffelin & Ochs, 1986) que podrían sintetizarse en una expresión como la siguiente: "esforzarse en comprender y hacerse entender". En segundo lugar, adquirir el derecho a usar y hacer valer su palabra en tanto que miembro activo de esa comunidad (Bourdieu, 1991; Habermas, 1987a, 1987b; Norton, 1997; Degenais, 2003).

La adquisición de competencias pragmáticas y la conquista de la ciudadanía serían dos objetivos fundidos en la meta final del camino.

REFLEXIONES FINALES

Las respuestas de los diversos grupos y colectivos inmigrantes en materia de inversión son muy variadas, pudiendo encontrarse un amplio abanico de posibilidades: desde los que están profundamente decididos a invertir al máximo en su inserción en la nueva sociedad hasta los que viven retraídos en su identidad autóctona y tienen su mirada puesta en el retorno. Naturalmente, en este último caso la socialización de las nuevas generaciones se orienta hacia la

máxima cohesión del grupo y al mantenimiento de la cultura propia acompañada, en ocasiones, del rechazo a la cultura receptora.

Pero, de igual manera que hay una alta variabilidad en las actitudes de los colectivos inmigrantes hacia el país receptor, es conveniente señalar también que estas actitudes pueden cambiar. De aquí la necesidad de introducir el eje temporal en cualquier estudio sobre identidad.

Ninguna cultura es estática. Ni el hecho migratorio es homogéneo ni el estudio de una minoría obliga a entender que todos sus miembros vayan a adecuarse a un patrón único de respuesta ante nuevos retos (Gunderson, 2009). Los cambios que, en ocasiones, se producen entre generaciones deben ser entendidos como expresión de ese dinamismo cultural y social.

Es de suponer que la misma dinámica del proceso migratorio podría haber cambiado desde el inicio de la globalización económica. Hay que señalar igualmente que esa dinámica se proyecta en la educación. Tal vez, en ella se estén encubando nuevas formas de identidad que veremos aflorar en un futuro próximo. De nuevo he de referirme al caso canadiense para tratar de vislumbrar las nuevas rutas de construcción identitaria.

Desde la década anterior se viene observado entre ciertos grupos de inmigrantes un mayor interés por el multilingüismo, quizá como reflejo de un estado y una sociedad en las que la multiculturalidad representa una característica recogida incluso en su constitución. Esta actitud, registrada por profesores e investigadores en el marco de la educación bilingüe, parece indicar un cambio de mentalidad si se compara con otros hechos similares en el pasado.

Las migraciones anteriores a la segunda guerra mundial se componían mayoritariamente de individuos y grupos que buscaban una vida mejor en el país de recepción y se esforzaban por aprender la lengua y adoptar los patrones y formas de vida en él. El proceso fue conocido en Estados Unidos con el nombre de *melting pot*. Sin embargo, desde la última década está emergiendo un nuevo enfoque entre ciertos colectivos inmigrantes que modifica notablemente el paradigma anterior. Las razones de este cambio parecen encontrarse en los siguientes aspectos: desarrollo de la economía global, movimientos de población, afrontamiento de la diversidad lingüística, afiliación comunitaria y diversas opciones en la educación del lenguaje. Este último aspecto merece ser atendido.

Como Degenais ha observado, en el caso de los grupos más influyentes instalados en el área de Vancouver, los padres inmigrantes ven en el multilingüismo un recurso muy valioso para adaptarse a la nueva situación, razón por la cual mantienen activamente su lengua familiar en el hogar, a la vez que envían a sus hijos a escuelas que ofrecen programas opcionales de inmersión lingüística en francés. De este modo, los hijos de inmigrantes alcanzan una educación bilingüe en inglés (lengua de la escuela) y en francés (por inmersión lingüística), además de la lengua materna adquirida por vía informal (Degenais, 2003). Como esta misma investigadora sugiere a propósito de las actitudes de muchos padres y madres inmigrantes: “ellos invierten en multilingüismo y en educa-

ción del lenguaje con el fin de que sus hijos adquieran los recursos necesarios para acceder a varias comunidades imaginadas dentro y fuera de la realidad nacional” (Degenais, 2003: p. 270). La educación bilingüe e, incluso, multilingüe se ve como una inversión segura en capital simbólico con pocos costes y grandes beneficios, al dotar al estudiante de nuevos instrumentos de poder (Bordieu, 1991). Si la primera lengua les asegura los lazos afectivos con la comunidad primaria, compuesta por la familia y los individuos de su misma etnia, las nuevas lenguas favorece la inserción por afiliación a dos comunidades lingüísticas a la vez, la anglófona y la francófona. Y a nuevas lenguas nuevas ganancias: en movilidad y en adaptación a una realidad multicultural y multilingüe de la que se puede extraer el mejor partido.

En ocasiones, la lengua materna se ve reforzada con apoyos educativos propios, fuera de del sistema oficial del país receptor. Esto explicaría la creación de escuelas confucianas cuando la minoría china alcanza el número suficiente en cualquier país o región. Iniciativa que permite mantener con el país de origen lazos afectivos y culturales, en primera instancia, y económicos, en segunda.

Desde esta óptica puede decirse que el proceso de globalización ha impulsado el desarrollo de una nueva forma de identidad conocida como *identidad transnacional*, poco definida hasta el momento, pero que representa la aparición de nuevos retos para entender el fenómeno migratorio.

A tenor de lo expuesto, las opciones en un futuro próximo podrían ser las siguientes. Cabe la posibilidad de que esta nueva identidad se desarrolle sobre la base de una afiliación solidaria en dos órdenes distintos y complementarios: con el país de origen, con el que el inmigrante mantendría los lazos afectivos, y con el país receptor, donde se ha desarrollado como individuo y establecido lazos de ciudadanía. También es posible que ese capital simbólico, sobredimensionado por el poder de las lenguas, induzca al desarraigo y al desapego con ambas comunidades por parte de quienes lo poseen. De darse esta última opción, al no existir lazos de dependencia y solidaridad con los conciudadanos de uno u otro lugar, los países por los que estos nuevos desarraigados políglotas transitarían se verían como fuentes de producción y mercados susceptibles de explotación, de los cuales sacar el mejor partido.

De triunfar la segunda opción, el modelo de educación bancaria, tan duramente criticado por Paulo Freire, habría ganado la partida (Freire y Macedo, 1989), la nueva identidad ya no se comprometería con el desarrollo de la comunidad y la ciudadanía sino con las duras reglas del mercado. El hipercapitalismo y su asociado el hiperindividualismo descritos por Gilles Lipovetsky en su libro *La felicidad paradójica* (2008) encontraría nuevos horizontes para expansionarse. Pero también pudiera ser que la crisis económica actual desencadenara un nuevo ciclo social, económico y cultural de signo contrario. Todo está por ver.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amián, G. J. (2002). Identidad cultural como acción. Alfabetización y construcción del discurso identitario en educación de adultos. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Sevilla.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1995). Meaning and Self in Cultural Perspective (pp. 18-29). En, D. Bakhurst & C. Sypnowich (Eds.). *The Social Self*. London: Sage.
- Degenais, D. (2003). Accessing Imagined Communities Through Multilingualism and Immersion Education. *Journal Of Language, Identity, and Education*. 2(4), 269-283.
- Elias, N. (1989). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, MEC.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza.
- (1994). *El arado la espada y el libro. La estructura de la historia humana*. Barcelona: Península.
- Gunderson, L. (2007). *English-Only Instruction and Immigrant Students in Secondary Schools. A Critical Examination*. Mahwah, NJ: LEA.
- (2009). *ESL (ELL) Literacy Instruction. A Guide to Theory and Practice*. New York, NY: Routledge.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hobsbawm, E. J. (1992). Nations and Nationalism since 1780. Program, Myth, and Reality. Cambridge. Cambridge University Press. (Trad. esp.: (2004). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.)
- Hwang, K-K (1999). Filial Piety and Loyalty. Two Types of Social Identification in Confucianism. *Asian Journal of Social Psychology* 2, pp. 163-183.
- Innis, H. A. (1950/1986). *Empire & Communications*. Victoria, BC: Press Porcépic.
- (1951/1999). *The Bias of Communication*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kanno, Y. & Norton, B. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*. 2(4), pp. 241-249.
- Lipovestky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- Macias, B. Amián, G. J. & Sánchez, J.A. (2008). Cultural Identity and Emigration. In B. Van Oers; W. Wardekker; E. Elbers and R. Van der Veer (Eds.). *The Transformation of Learning. Advances in Cultural-Historical Activity Theory*. Cambridge. Cambridge University Press.
- (en prensa). Literacy and the formation of cultural identity. *Theory and Psychology*.
- McLuhan, M. & Powers, B. R. (1989). *The Global Village*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. esp.: (1990). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.)
- Mead, G. H. (1934). *Self, Mind, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. esp.: (1982). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.)
- Mitchell, K. (2001). Education for Democratic Citizenship: Transnationalism, Multiculturalism, and The Limits of Liberalism. *Harvard Educational Review*, 71, 51-78.
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, Vol. 31, No. 3, Language and Identity. (Autumn, 1997), pp. 409-429.
- Ramirez, J. D. (1999). Constitución literaria de la identidad nacional. El caso de Argentina (pp. 329-346). A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (Eds.). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva (cl.).

- Ramirez, J. D. (2004). Literacy, literature and modern identity (pp. 161-179). En, R. Maier (Ed.). *Citizenship and Identity*. Maastricht: Shaker.
- Rosa, A., Belleli, G. y Barkurst, D. (Eds.) (2000). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rosa, A., Blanco, F., Huertas, J.A., Mateos, A.I. y Díaz, F. (1995). *International workshop on cultural and national identity. A social approach to social integration in multicultural societies*, Universidad Autónoma de Madrid.
- Said, E. (2004). *El mundo, el texto y el crítico*. Barcelona: Debate.
- Schieffelin, B. B. & Ochs, E. (1986). *Languages Socialization across Cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Suárez-Orozco, C. E. & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tönnies, F. (1935/1979). *Comunidad y Asociación*. Barcelona: Península.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press. (Trad. esp.: (2001). *Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós).
- West, C. (1992). A matter of life and death. *October*, 61, 20-23.

3

La construcción de la identidad en la psicología cognitiva. Del aprendizaje situado a la integración jerárquica

EN BUSCA DE LA IDENTIDAD PERDIDA: VARIAS PERSONAS DISTINTAS Y UN SOLO YO VERDADERO

Yo: "Parte consciente del individuo, mediante la cual cada persona se hace cargo de su propia identidad y de sus relaciones con el medio".

Diccionario esencial de la Lengua Española

Antes y después de la investigación y la elaboración teórica sobre la identidad de quienes aprenden y de quienes intentan ayudar a otros a aprender, en nuestra tradición cultural, en la psicología popular, en el lenguaje, se asume la naturaleza individual, personal, de la identidad. El yo se concibe como algo único, indivisible —recordemos, con Rosetti y Revonsuo (2000), que individuo proviene de *in-dividis*, aquello que no puede ser dividido o escindido— una entidad constante, separada del mundo exterior. El profundo dualismo que atraviesa toda nuestra cultura —mente/cuerpo, verdad/falsedad, sujeto/objeto, yo/otros— es también uno de los cimientos básicos sobre los que se construye nuestra identidad.

Según se muestra en varias de las presentaciones incluidas en este libro, esa identidad y el dualismo subyacente, son en buena medida el producto de una forma, culturalmente mediada, de narrar o contar nuestra propia acción (Bruner, 1997; ver también el capítulo de Juan Daniel Ramírez, en este mismo libro). De hecho, otros grupos culturales, como por ejemplo los pueblos de cultural oriental, asumen en menor grado esos supuestos dualistas cuando interpretan la actividad cognitiva de las personas (p.e., Nisbett, 2003). Pero aunque haya un

fuerte anclaje cultural en esta representación del yo, podemos encontrar las raíces de esta indivisibilidad en otros niveles de análisis, como el neurocognitivo —“*el yo es un estado biológico reconstruido repetidamente*” dice Damasio (1994, 211 de la traducción española)— o el propiamente cognitivo, en el que centraremos nuestros análisis en este capítulo. No en vano si, según la Real Academia de la Lengua Española, el yo es “la parte consciente del individuo”, los estados conscientes son en sí mismos indivisibles, como avala nuestra acreditada incapacidad para dividir los recursos conscientes entre varias tareas.

La *unidad* del yo es uno de los supuestos en que se asienta nuestra percepción de la identidad, tanto en la cultura popular, reflejada en los usos de la lengua común, como también en nuestra tradición científica, y específicamente en la investigación psicológica, al menos hasta que los recientes y convergentes desarrollos desde los enfoques socioculturales, neurocientíficos y propiamente cognitivos han comenzado a agrietar esa firme creencia en la indivisibilidad del yo. La pluralidad de identidades se ha presentado de hecho en nuestra cultura como un trastorno prototípico (el Dr. Jekyll frente a Mr. Hyde) cuando no como un misterio en que se debía creer, pero no comprender (Tres Personas en una). Otro tanto sucede en la propia investigación psicológica, donde las identidades múltiples se asumieron también si no como un misterio incomprensible al menos sí como una *anomalía empírica*, de tal modo que el yo acaba por convertirse en un paraíso perdido, una certidumbre más que se pierde y por tanto un problema que requiere nuevos marcos teóricos.

Al menos así sucede desde la perspectiva de la psicología cognitiva, que desde sus orígenes a mediados del pasado siglo dio por supuesta esa identidad cerrada y única, que sin embargo ahora está abiertamente en crisis. Desde la perspectiva de los enfoques cognitivos, la construcción de la identidad está ligada a los diferentes modelos y enfoques sobre la naturaleza de las representaciones cognitivas. Aunque buena parte de los modelos cognitivos —y de las tareas en que se sustentan— se sitúen en un nivel de análisis subpersonal (Rivière, 1991) en los que en apariencia es difícil rastrear una concepción de la identidad, el estudio de las representaciones y procesos en la psicología cognitiva clásica refleja claramente la asunción de esa unidad representacional.

En la psicología cognitiva clásica la mente humana se concibe como un sistema de procesamiento unívoco, no plural, de forma que los diferentes debates sobre la naturaleza representacional de la mente suelen aparecer en términos dicotómicos. Durante varias décadas los debates teóricos giraron en torno a la naturaleza de los códigos que soportaban la actividad cognitiva. En el marco de la psicología cognitiva ha habido numerosos debates o controversias sobre la naturaleza de esas representaciones y, en definitiva, de la propia mente humana. No es lugar éste para analizar cada uno de esos debates (véase Pozo, 2001), que casi siempre se han planteado en términos dicotómicos o excluyentes (ver tabla 1): representaciones proposicionales o mediante imágenes, internas o externas, episódicas o semánticas, etc. Esta tendencia reduccio-

nista (*¿somos carne o pescado?*), por la que un nivel de análisis debía *excluir* a otros —p.e., en el clásico debate sobre proposiciones e imágenes la posición dominante no intentaba demostrar que había un formato proposicional, porque eso nadie lo discutía, sino que en el funcionamiento cognitivo finalmente todo era traducible y reducible a las reglas proposicionales— refleja un rechazo de fondo a la idea de una pluralidad representacional y con ella de identidades cognitivas múltiples.

Aunque para la psicología cognitiva el problema de la identidad no se jugaba en el terreno de la conciencia —porque no era su terreno— sino en el de las representaciones, se asumía la naturaleza indivisible del sistema de representación, ya que posiblemente admitir esa pluralidad representacional era abrir la puerta a una diversidad de identidades cognitivas, compitiendo entre sí, lo que obligaba al incómodo recurso de admitir un juez de paz, un *homúnculo*, que resolviera esas rencillas representacionales domésticas.

1965-1980	Proposicional	En imágenes
1975-1985	Semántica	Episódica
1975-1985	Declarativa	Procedimental
1980-1990	Esquemas	Modelos mentales
1985-2000	Simbólicas	Distribuidas
1985-2000	Explícita	Implícita
2000- ¿?	Individual	Cultural

Tabla 1. *Debates sobre la identidad representacional de la mente humana en la reciente Psicología Cognitiva (tomada de Pozo, 2001).*

En principio, en cada uno de estos debates, la psicología cognitiva, restringida posiblemente por la metáfora computacional, asumió inicialmente las opciones presentadas en la columna de la izquierda, que reflejan en general una mente *proposicional, simbólica, semántica, declarativa, abstracta, explícita e individual*. Sin embargo, poco a poco, y más bien a regañadientes, las investigaciones han ido obligando a los psicólogos cognitivos a aceptar una mente con imágenes, episodios y acciones situadas, pero sobre todo con representaciones distribuidas e implícitas y, por si fuera poco, interpersonal o socialmente distribuida (Pozo, 2001).

La metáfora de la biblioteca, que durante cierto tiempo constituyó un símil creíble de la organización de la mente humana, ha sido sustituida por la imagen

de una nebulosa. Como señalara Rivière (1991:227) refiriéndose a la imagen de la mente proyectada por la psicología cognitiva, “*se acerca cada vez más a la metáfora de la nube, y cuestiona la del reloj: se asemeja más al aspecto pluriforme y difuso de los sistemas complejos que al perfil neto de los sistemas deterministas clásicos*”. Con ello la visión unitaria del funcionamiento representacional, entró inevitablemente en crisis, de forma que el sujeto cognitivo ha acabado perdiendo su singularidad y, con ello, en buena medida, su identidad original.

EL YO COMO PRIMERA PERSONA DEL PLURAL

*Yo: forma de la 1ª persona singular
que cumple la función de sujeto...*

Diccionario esencial de la Lengua Española

Aunque no podemos dar por cerrados los debates antes mencionados, creo que la mayor parte de ellos se han ido orientando, en gran medida por la tenacidad empírica de los datos, hacia la aceptación de la pluralidad de formatos y sistemas representacionales en la mente humana. *Somos carne y pescado*. No tenemos un yo representacional, sino varios. Pero la resistencia a admitir esta pluralidad no es sólo un problema empírico sino sobre todo teórico, ya que no basta con reconocer esa pluralidad sino que una vez aceptada hay que darle sentido teórico, mediante una integración de esas múltiples identidades que, al tiempo que preserve esa diversidad conquistada o ganada (el yo pasaría de ser la primera persona del singular a ser la primera persona del plural), y permita construir algún tipo de unidad o integración en esas múltiples diversidades.

En mi opinión, uno de los problemas teóricos esenciales de una concepción plural de la identidad y no sólo para el enfoque cognitivo, sino para cualquiera de los enfoques que se presentan en este libro. Por poner un ejemplo, reconocer y diferenciar la actividad *cognitiva* y la *metacognitiva* —o la implícita y la explícita, por mantenerse en los términos de los debates enunciados— asumir que no siempre son congruentes en el aprendizaje de un alumno (p.e., Martí, 1995; Mateos, 2001), o comprobar que lo que un profesor *dice* —sus representaciones declarativas— no se corresponde con lo que *hace* —sus representaciones procedimentales— requiere no sólo reconocer la existencia de esa pluralidad representacional, sino dar cuenta de las relaciones entre esas diferentes formas de representar un mismo suceso y en suma de actuar sobre él.

Pero sabemos que no sólo hay múltiples formatos y sistemas de representación en la mente de quien aprende y quien enseña, sino múltiples representaciones compitiendo por su activación ante una tarea o contexto concreto. En el aprendizaje tradicionalmente se ha asumido que adquirir un nuevo conocimiento suponía reemplazar a los anteriores, no sólo en las concepciones más tradicionales del aprendizaje y la enseñanza (Pozo *et al.*, 2006), sino incluso en

nuevos enfoques instruccionales, como los orientados hacia el cambio conceptual, que han tendido a asumir también que la activación y el trabajo didáctico con las concepciones alternativas de los alumnos tenía como meta su sustitución por el conocimiento científico establecido (Pozo, 2007; Pozo y Gómez Crespo, 1998). Pero la investigación ha mostrado que una misma persona dispone de múltiples representaciones para una misma acción o para diferentes componentes de una misma acción (Pozo, Gómez Crespo y Sanz, 1999; Vosniadou, 2007), con lo que se plantea la necesidad de estudiar esa coexistencia de representaciones y cómo se ve modificada por el aprendizaje y el cambio cognitivo en términos de consistencia y coherencia representacional (p.e., Pozo y Gómez Crespo, 2005; ver también el trabajo de Martín *et al.*, en este mismo libro).

Ya no se trata de que alumnos diferentes puedan tener conocimientos, concepciones, actitudes o comportamientos diversos en diferentes escenarios educativos, de considerar la diversidad *entre* alumnos, sino de que un mismo alumno, o profesor, tiene diversos conocimientos, concepciones, etc., en suma, de considerar la diversidad *dentro* de los alumnos.

Pero se trata de una identidad que debe ser integrada o coordinada. Aunque una misma persona tenga múltiples representaciones disponibles para un mismo suceso —sea el comportamiento de los alumnos en el aula o el comportamiento de los líquidos cuando se mezclan— la activación de esas representaciones debe de seguir una pauta más o menos predecible, según ciertas reglas, de modo que habría ciertas “configuraciones representacionales” más probables que otras. Las personas no respondemos de modo unívoco, con una única identidad, ante múltiples sucesos, pero tampoco mantenemos pautas erráticas o no previsibles en nuestras concepciones o representaciones. Es así como las investigaciones sobre la identidad cognitiva o representacional de alumnos y profesores se ocupan no sólo de sus representaciones, sino también de su *perfil representacional*, ya sea sobre el concepto de vida (Coutinho, El Nani y Mortimer, 2007), sobre la comprensión de la naturaleza de la materia (Gallegos y Garritz, 2007; Gómez Crespo, Pozo y Gutiérrez, 2007), o sobre el propio aprendizaje de los alumnos, tal como lo conciben los profesores (ver Bautista, 2009; Martín *et al.*, en ese mismo libro). No basta ya con conocer qué representaciones han construido alumnos y profesores, sino que ahora sabemos que tienen múltiples representaciones incluso para el mismo suceso, por lo que necesitamos saber cuáles de ellas van a activar para regular su acción ante esa situación, sea decidir cómo evaluar a los alumnos u organizar el aula, o, en el caso de los propios alumnos, cuáles de sus diversas representaciones sobre la naturaleza de los líquidos es pertinente en esa tarea.

En suma, aceptada la existencia de esa pluralidad representacional, ¿cómo podemos hacerla teóricamente compatible con la acreditada unidad, indivisibilidad, de los estados mentales conscientes? Una forma de resolver esta paradoja ha sido situar el yo en un contexto (social, espaciotemporal, etc.) que dé cuenta de cuál de esos diversos “yoes” entra en juego en cada momento. La

cognición y el aprendizaje situados (p.e., Lave y Wenger, 1991; Rodríguez Moneo, 2007; Saljö, 1999) se presentan como una alternativa a la unidad del yo: múltiples identidades para contextos múltiples. Aprender implicaría por tanto multiplicar, diversificar las formas de conocer y aprender a usarlas contextualmente, una visión muy congruente con el *zeitgeist* relativista que define a la posmodernidad, que es también apoyada desde la psicología sociocultural neovygotskiana, por ejemplo a partir de la idea de la “heterogeneidad” de las formas de pensamiento de Tulviste, 1991 (también Ramírez y Cubero, 1995).

Sin embargo, en mi opinión *situar* contextual o culturalmente los aprendizajes, y las identidades representacionales que de ellos se derivan, no sólo no proporciona una estrategia educativa eficaz sino que tampoco proporciona una alternativa teórica al problema, ahora multiplicado, de las identidades diversas. Adquirir representaciones diferentes para contextos diferentes sigue siendo un proceso de crecimiento y ajuste que no implica una reestructuración radical de los saberes, en la medida en que los nuevos conocimientos o representaciones se aprenderán mejor —es decir, se *situarán* mejor en su contexto— cuanto más se diferencien o discriminen de los anteriores (Pozo, 2007).

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, aprender no sería relacionar unos saberes con otros, integrar, conectar, sino precisamente diferenciar, discriminar, algo esencial para reducir la *interferencia* entre unas formas de representación y otras en el funcionamiento cognitivo (Pozo, 2008). Los saberes, y las identidades, se escindirían en lugar de integrarse. Es precisamente en este punto en el que incide la hipótesis de la *integración jerárquica* como un intento de reconciliar la necesaria pluralidad representacional con los procesos de reestructuración o integración entre esos saberes e identidades, donde la identidad estaría dirigida no tanto a situarse en diferentes contextos o tareas cuanto a integrar jerárquicamente esa pluralidad de formas de representar el mundo y a uno mismo en él.

DEL YO SITUADO AL YO REDESCRITO: LA IDENTIDAD COMO EXPLICITACIÓN PROGRESIVA

*Yo: el sujeto humano en cuanto
persona. El yo. Mi yo.*

Diccionario esencial de la Lengua Española

Un marco teórico desarrollado desde la propia psicología cognitiva reciente, desde el que se puede dar sentido a las diferentes formas de conciliar, o dispersar, esas diversas identidades, se basa precisamente en la distinción entre la actividad cognitiva explícita e implícita (ver tabla 1). La investigación reciente ha mostrado que las *disociaciones cognitivas* no son sólo un rasgo característico de ciertas disfunciones o anomalías cognitivas —como el caso típico de las amnesias en los que la disociación entre memoria explícita e implícita impide el

acceso consciente a representaciones que, aun no pudiendo ser recordadas, están actuando eficazmente en la regulación de las acciones de esa persona— sino que, en cierto modo, conforman un rasgo estructural, esencial, de nuestro funcionamiento cognitivo. Todos nosotros vivimos continuamente disociados entre nuestras representaciones explícitas —aquello que sabemos sobre nosotros mismos y podemos comunicar a los demás y a nosotros mismos— y nuestras representaciones implícitas, que serían inaccesibles a la conciencia y sin embargo tendrían una gran utilidad cognitiva.

Los estudios recientes en muy diferente áreas de la psicología cognitiva han descubierto, o redescubierto, un nuevo *inconsciente cognitivo* (Hassim, Uleman y Bargh, 2005) que permearía casi todos los ámbitos de nuestra actividad mental, desde las gramáticas implícitas que según Reber (1993) estarían en la base de parte de nuestra actividad lingüística, hasta el procesamiento de las emociones o de las interacciones sociales (p.e., Uleman, Blader y Todorov, 2005), o incluso los procesos de inferencia y pensamiento cotidiano (Gigerenzer, 2007; Hogarth, 2001), incluyendo por supuesto nuestras teorías implícitas sobre el mundo físico y social (Pozo, 2003).

Creo que no es exagerado afirmar que entre los datos más persistentes de la nueva investigación cognitiva está el reconocimiento de que gran parte de nuestra actividad mental se realiza fuera del foco de la conciencia. Si asumiéramos la idea que el yo es “la parte consciente del individuo”, reflejada con precisión por la definición del diccionario, seguramente deberíamos aceptar la concepción común del yo como algo único e indivisible, ya que la función de la conciencia, como la de las narrativas en que se basa, es dar cohesión a nuestro mundo mental y representacional, crear una ficción de identidad individual, constante, que atraviesa el espacio y el tiempo, ese yo construido a través de nuestra memoria autobiográfica (Nelson, 1996), de la que precisamente carecen quienes no pueden convertir su memoria en recuerdos explícitos, conscientes.

Por tanto la asunción de una identidad cognitiva plural requiere asumir la distinción entre lo que podríamos llamar las identidades implícitas de las personas —las que están ocultas o se desvelan a través de las acciones— y sus identidades explícitas, las que se mantienen y reconocen de modo consciente, y como tales se comunican a uno mismo y a los demás. Estas disociaciones entre nuestras identidades implícitas y explícitas, lejos de constituir una anomalía cognitiva, serían el modo natural de funcionamiento cognitivo, que nos permite a todos mantener la fe en nosotros mismos, en nuestra constancia e identidad, en nuestra *agencialidad* —en ser agentes de nuestras propias acciones— que es una condición inseparable de la psicología intuitiva desde la que nos analizamos a nosotros mismos y a los demás (Pozo, 2003). Pero es precisamente esta creencia —la que nos permite pensar que un alumno o un compañero es o no inteligente, o cooperador, en lugar de pensar que en determinado contexto se comporta de forma inteligente o cooperativa— la que está siendo puesta en duda por toda la investigación reciente a nivel representacional, pero también

neurocognitivo o social. Ya no podemos seguir creyendo por más tiempo que, como profesores o alumnos, o también como madres, hijos o cónyuges, tenemos una única y sólida identidad. Para ayudar a los agentes educativos a comprender mejor los espacios en que se mueven debemos favorecer una visión más compleja de la propia identidad.

La profesión docente requiere tomar conciencia de las diversas formas de enfrentarse a los crecientes dilemas y problemas en el aula, pero reconociendo esa diversidad como una riqueza no sólo cuando se produce *entre* personas sino también *dentro* de nosotros mismos. Ahora bien, es ahí donde la hipótesis de la cognición situada —la disposición de identidades diversas ajustadas a las demandas de diferentes contextos— se muestra muy limitada, en mi opinión, desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje (Pozo, 2007). No se trata tanto de aprender a responder adecuadamente a las demandas de diferentes contextos —académicos, personales, sociales, etc.—, construyendo así diferentes identidades en gran medida implícitas, de las que no tomamos conciencia, sino de, a partir de esas diferentes demandas, reconstruir nuestra propia identidad, haciéndola más rica y compleja.

De esta forma, a diferencia de lo que plantea la hipótesis del aprendizaje situado o de la heterogeneidad de formas de pensamiento, esas diferentes identidades implicarían de hecho diferentes niveles de análisis, jerárquicamente organizados. Ese yo indivisible —como estado mental unitario— tendría por función precisamente la reconciliación integradora, que en lugar de ejercerse por la *vía baja* del contexto —un solo yo diferente para cada situación— se debería ejercer por la *vía alta* de la explicitación progresiva o la *redescripción representacional* (Karmiloff-Smith, 1992). Las diversas identidades deberían tender a encajarse o integrarse unas en otras, o al menos a dialogar entre sí, en busca de esa integración. Una propuesta muy sugerente para articular esa integración en términos de una explicitación progresiva de las propias identidades es el modelo propuesto por Dienes y Perner (1999) para elaborar una teoría psicológica del conocimiento.

Según estos autores, conocer implica adoptar *una actitud proposicional con respecto a una representación*, es decir establecer una relación epistémica, predicar una acción mental con respecto a esa representación. Dado que una actitud proposicional tiene diversos componentes, alcanzarla requiere, según ellos, ir explicitando, de acuerdo con un orden jerárquico establecido, esos componentes. Dienes y Perner (1999) diferencian entre los componentes funcionales y los conceptuales. La función de una actitud proposicional requeriría explicitar de modo progresivo, y por este orden, el *contenido* de la representación (la parte del mundo a la que se refiere), la *actitud* (la relación epistémica con ese contenido, que incluiría su *factualidad*, es decir su relación en el espacio y el tiempo con otros contenidos) y el sujeto *agente* (soy *yo* o es *usted* quien tiene esa representación). Además, estos tres aspectos se explicitarían para cada representación concreta, en una secuencia o jerarquía dada, diferenciando así tres niveles

de explicitación: “un conocimiento es ‘plenamente explícito’ cuando todos sus aspectos se representan explícitamente, es “de actitud explícita” cuando se hace explícito todo hasta la actitud, y ‘de contenido explícito’ si todos los aspectos del contenido se representan explícitamente” (Dienes y Perner, 1999:740).

Esta propuesta de explicitación progresiva de los componentes del conocimiento puede proporcionar un marco teórico prometedor para analizar la construcción de la propia identidad, por la vía alta, como un proceso de explicitación progresiva de los objetos (estados mentales o contenidos representacionales explícitos), las actitudes (los contextos de uso de esas representaciones) hasta llegar a una noción de agencia cognitiva, un *yo* que integre esas actitudes y esos objetos de conocimiento. Así, por ejemplo, es útil para comprender las relaciones entre las funciones cognitivas explícitas e implícitas en la adquisición de conocimiento (p.e. Pozo, 2003), los procesos de adquisición y uso de los sistemas externos de representación (Pérez Echeverría y Scheuer, 2009), la construcción de la propia memoria autobiográfica como explicitación de un *yo* agente (Scheuer et al., 2006; ver también el capítulo de De la Cruz, Scheuer y Pozo, en este mismo volumen), ligada a la propia identidad (Dienes y Perner, 1999). También ofrece un modelo de las diferencias entre una actividad cognitiva *epistémica* —dirigida a generar conocimiento, que exige al menos la explicitación de la *actitud*, de la relación que mantenemos con el objeto de aprendizaje— y una actividad *pragmática* —dirigida únicamente a lograr un *objeto* o resultado concreto (Kirsh y Maglio, 1994; Pozo, 2003).

Pero también puede servirnos como un modelo desde el que interpretar la construcción de la identidad de aprendices y maestros como una explicitación progresiva. Construir la identidad implicaría, según este modelo, una progresiva explicitación de los componentes de esa “actitud proposicional”, que seguiría una determinada secuencia, de modo que lo más fácil de explicitar sería el *objeto* representacional —el mundo al que se refieren mis representaciones, como una entidad externa, ajena a mí mismo, de acuerdo con el realismo ingenuo que impregna nuestro funcionamiento cognitivo—, por lo que posiblemente la explicitación de objetos, la conciencia del aquí y ahora, como un estado subjetivo y consciente indivisible pero discontinuo, sería la forma más simple de vivir y sentir la identidad, un *yo* plenamente presente, aquí y ahora. Sería la conciencia central, en el sentido de Damasio (1999).

Sin embargo, a partir de Dienes y Perner (1999) explicitar la *actitud* implicaría *conocer* la relación de ese objeto, o yo percedero, con otros objetos o yoes percederos, en términos de estados mentales transitorios. Como señala Damasio (1999:141 de la traducción española, énfasis del autor) se trata de “ver la conciencia en función de dos actores, el organismo y el objeto, y en función de las relaciones mantenidas por esos dos actores. De repente, la conciencia pasó a consistir en formar conocimiento sobre dos hechos: el hecho de que el organismo está implicado en la relación con un cierto objeto, y el hecho de que el objeto de tal relación origina un cambio en el organismo”.

Adquirir conocimiento requiere por tanto representar la relación que ciertos objetos (o si se prefiere ciertos estados representacionales accesibles a la conciencia) mantienen con otros objetos. Pero más allá de ello, de acuerdo con Dienes y Perner (1999), y con el propio Damasio (1999) implica representarse la propia identidad, un sentido del *yo*, como una integración jerárquica de diferentes actitudes representacionales, que no por ser una construcción —o si se quiere una narración (Nelson, 1996) o una invención— es por ello menos eficaz y relevante desde el punto de vista cognitivo. Actuamos en función de cómo nos representamos a nosotros mismos como *agentes*, por más que, como veíamos a partir de Damasio, el yo no sea sino “*un estado biológico reconstruido repetidamente*”, una continuidad construida a partir de discontinuidades múltiples (Rosetti y Revonsuo, 2000), gracias, sin duda, a la mediación o redescrición de sistemas culturales de conocimiento. El carácter unitario o indivisible de los estados conscientes, si bien no responde al funcionamiento del sistema cognitivo, al menos del sistema cognitivo implícito —un funcionamiento fragmentado, distribuido y contextualizado según los desarrollos más recientes de la psicología cognitiva, como veíamos en la tabla 1—, no sólo tiene efectos causales sobre el funcionamiento de la mente sino que incluso restringe esos sistemas culturales o esas narrativas desde las que se construye la propia identidad (Bruner, 1997). Una vez más no sólo la mente es un producto de la actividad cultural, sino que también la cultura es un producto de la actividad mental (Pozo, 2001). Nuestra identidad está restringida tanto cultural y cognitivamente.

Por tanto, recuperar el problema de la construcción de la identidad para la psicología cognitiva no supone, como algunos creen, el riesgo de regresar a un enfoque introspectivo, ya que la explicitación no supone un acceso privilegiado al propio funcionamiento cognitivo, sino una reconstrucción de esa identidad, que en lo deseable, debería promover la construcción de un sentido de agencia cognitiva, *el yo, mi yo*, a partir de esos diversos estados y actitudes de conocimiento, esos *yoes* múltiples y situados. En su sugerente artículo titulado “La insoportable automaticidad del ser”, Bargh y Chartrand (1999) nos recuerdan que no es fácil asumir o soportar fenomenológicamente la naturaleza automática de la mayor parte de nuestra actividad cognitiva. Creo también que el yo como primera persona del plural nos resulta igualmente insoportable. Y por ello debemos pensar en el aprendizaje y en la educación como un espacio para integrar y redescibir identidades, en vez de caer no ya, como en los enfoques educativos más tradicionales, en la fácil tentación de negarlas o suprimirlas en busca de una identidad unitaria, sino tampoco en la tendencia creciente a localizarlas o contextualizarlas, multiplicando las identidades “*ad hoc*”, esos *yoes* sucesivos, *prêt a porter*, ajustados para distintos momentos y necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bargh, J.A. y Chartrand, T.L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54 (7), 462-479.

- Bautista, A. (2009). *Concepciones de profesores y alumnos de piano sobre la enseñanza y el aprendizaje de partituras musicales*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid: Facultad de Psicología.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. (Trad. esp.: (1997), *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor).
- Coutinho, F.A., El Nani, C. y Mortimer, E. (2007). Construcción de un perfil conceptual de vida. En J.I. Pozo y F. Flores (Eds.) *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Madrid: Antonio Machado.
- Damasio, A. (1994). *Descartes's error. Emotion, reason and the human brain*. N. York: Avon Books. (Trad. esp.: (1996), *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica).
- (1999). *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Barce y Company. (Trad. esp.: (2001), *La sensación de lo que sucede*. Madrid: Debate).
- Dienes, Z. y Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Gallegos, L. y Garritz, A. (2007). Modelos conceptuales de los estudiantes sobre estructura de la materia: de los perfiles individuales a los grupales. En, J.I. Pozo y F. Flores (Eds.) *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Madrid: Antonio Machado.
- Gigerenzer, G. (2007). *Gut feelings: the intelligence of the unconscious*. N. York: Viking. (Trad. esp.: (2008), *Decisiones instintivas: la inteligencia del inconsciente*. Barcelona: Ariel).
- Gómez Crespo, M.A., Pozo, J.I. y Gutiérrez, M.S. (2007). La reorganización de las representaciones sobre la naturaleza de la materia: cambio continuo o discontinuo. En, J.I. Pozo y F. Flores (Eds.) *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Madrid: Antonio Machado.
- Hassim, R., Uleman, J.S. & Bargh, J.A. (Eds.) (2005). *The new unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Hogarth, R.M. (2001). *Educating intuition*. Chicago: Chicago University Press. (Trad. esp.: (2002), *Educar la intuición*. Barcelona: Paidós).
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press. (Trad. esp.: (1994), *Más allá de la modularidad*, Madrid: Alianza).
- Kirsh, D. y Maglio, P. (1994). On distinguishing epistemic from pragmatic action. *Cognitive Science*, 18, 513-549.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nisbett, R. (2003). *The geography of thought. How Asians and Westerners think differently... and why*. Nueva York: Free Press.
- Pérez Echeverría, M.P. y Scheuer, N. (2009). External representations as learning tools. An introduction. En Ch. Andersen; N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría y E. Teubal (Eds.): *Representational Systems and Practices as Learning Tools in different Fields of Learning*. Rotterdam: Sense.
- Pozo, J.I. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- (2003). *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- (2007). Ni cambio ni conceptual: la reconstrucción del conocimiento científico como un cambio representacional. En, J.I. Pozo y F. Flores (Eds.) *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Madrid: Antonio Machado.
- (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje. Segunda Edición*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.

- Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M.A. (2005). The embodied nature of implicit theories: the consistency of ideas about the nature of matter. *Cognition and Instruction*, 23 (3), 351-387.
- Pozo, J.I.; Gómez Crespo, M.A. y Sanz, A. (1999). When conceptual change does not mean replacement: different representations for different contexts. En, W. Schnotz; S. Vosniadou y M. Carretero (Eds.) *New perspectives on conceptual change*. Londres: Elsevier.
- Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E y de la Cruz, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, J.D. y Cubero, M. (1995). Modes of discourse, ways of thinking. Actual debates in Socio-Cultural studies. *Philosophica*, 55, 69-87.
- Reber, A.S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: an essay on the cognitive unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Moneo, M. (2007). El proceso de cambio conceptual: componentes cognitivos y motivacionales. En, J.I. Pozo y F. Flores (Eds.) *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Madrid: Antonio Machado.
- Rosetti, Y. y Revonsuo, A. (2000). Beyond dissociation: reassembling the mind-brain after all? En, Y. Rosetti y A. Revonsuo, A. (Eds.) *Beyond dissociation: interaction between dissociated implicit and explicit processing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Saljö, R. (1999). Concepts, cognition and discourse: from mental structures to discursive tools. En, W. Schnotz; S. Vosniadou y M. Carretero (Eds.) *New perspectives on conceptual change*. Londres: Elsevier.
- Scheuer, N.; de la Cruz, M.; Neira, S. y Pozo, J.I. (2006). Children's autobiographies as learners of writing. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 709-725.
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Nueva York: Nova Science.
- Uleman, J.S., Blader, S. & Todorov, A. (2005). *Implicit impressions*. En R. Hassin, J.S. Uleman & J.A. Bargh (Eds.) (pp. 362-392). *The new unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Vosniadou, S. (2007). The conceptual change approach and its re-framing. En, S. Vosniadou; A. Baltas y X. Vamvakoussi (Eds.) *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction*. Amsterdam: Elsevier.

4

Los heterónimos del docente. Identidad, *selfs* y enseñanza

“El poeta portugués Fernando Pessoa introdujo la noción de heterónimo en teoría literaria y es el mayor y más famoso ejemplo de producción de heterónimos. Para él ellos eran otros de él mismo, personalidades independientes y autónomas que vivían fuera de su autor con una biografía propia (...) Son, por así decirlo, una especie de alter ego u otro yo del autor”.

Wikipedia [consultado: 29/12/10]

SER PROFESOR, UNO Y MUCHOS

El buen docente es muchos profesores en uno, alguien que es capaz de ajustar sus concepciones, estrategias y sentimientos a cada contexto educativo (discursivo). Esta es la tesis principal que trataremos de defender en este capítulo y que, de algún modo, pone en crisis algunas de las asunciones más extendidas sobre las funciones y características que tradicionalmente se han asignado, no solo al quehacer profesional del profesor, sino a la esencia misma de “*ser docente*”.

Por ejemplo, entra en conflicto con la idea de la existencia de una identidad profesional monolítica e inmutable. Desde esta perspectiva la coherencia y consistencia de los discursos y prácticas docentes quedaría reflejada en la poca variabilidad de lo que se cree, se hace/dice y se siente. Dado que existe una única verdad a transmitir, un mejor modo de hacerlo y un sentimiento de seguridad por hacer lo que se debe, comportarse profesionalmente implica actuar

siempre de un modo parecido, explicando básicamente lo mismo, con el mismo convencimiento, en todo tiempo y lugar. Se trata de una postura claramente objetivista en relación al contenido, “centrada en el profesor” en relación a la didáctica, e individualista en relación a la agencialidad psicológica, relativa a quien es el sujeto de la acción (Postareff y Lindblom-Ylänne, 2008).

Frente a esta visión, los enfoques constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje han entrado con fuerza en los planteamientos curriculares y en la creación de los nuevos planes de estudio. Conceptos como el desarrollo de competencias, el aprendizaje autónomo, la significatividad de los aprendizajes, la importancia de las concepciones y conocimientos previos, el aprendizaje cooperativo o la evaluación auténtica ya hace tiempo que empezaron a formar parte del debate educativo especialmente en la educación infantil, en la educación primaria, y con mayores resistencias, en la educación secundaria (Moneiro y otros, 2001). Se trata, en definitiva, de promover “la nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento” (Pozo, 2006:29).

Desde estos enfoques constructivistas, en la educación superior se han alzado numerosas voces discrepantes con la postura objetivista y basada en una didáctica “centrada en el profesor”, que están adquiriendo legitimidad al ser avaladas por la Comunidad Europea, y su apuesta por crear un Espacio Europeo de Educación Superior dentro del denominado “proceso de Bolonia” (Margalef y Álvarez, 2005; ANECA, 2007).

La mejor demostración de que esta presión se ha dejado sentir, la podemos constatar a partir de algunas manifestaciones airadas aparecidas en los medios de comunicación, como la de este catedrático de Derecho:

“(…) todavía es más falso que haya un saber que no sea ni física, ni latín, ni geografía, y cuyo contenido sea el enseñar en general para cualquiera de esas disciplinas. Un profesor debe saber captar la atención de los alumnos enseñándoles a amar el conocimiento, y para lograrlo no hay otra garantía que su propio amor por el conocimiento. (...), su mejor arma, en realidad su única arma, es saber matemáticas, historia o derecho procesal. ¿Saber historia no significa saber enseñar historia? Cualquiera docente experimentado diría que la cosa es exactamente al revés: la mejor prueba de que algo que uno creía saber no lo sabe en realidad es que fracasa al enseñarlo. Si no se sabe cómo enseñar algo es porque no se sabe suficientemente, y la consecuencia es que hay que estudiarlo más y mejor” (*El País*. 10/02/2009).

Frente a ese profesor, fiel —y encorsetado— a sus principios epistemológicos y disciplinares, que tan elocuentemente ilustra la cita anterior, se busca un profesional flexible, capaz de adaptarse a distintos grupos de alumnos, eso sí, sin traicionar la pureza “disciplinar” de sus concepciones y convicciones y la seguridad de los hechos probados en su materia. Dicho de otro modo, se requiere un profesor con una sólida identidad profesional en su formación disciplinar pero con una alta competencia para ajustarse a las condiciones de la

nueva cultura del aprendizaje actual. ¿Pero, es eso posible? ¿Los seres humanos podemos ser, a la vez, uno y múltiples? ¿Lo que se piensa puede ser independiente de lo que se hace y dice? Es más, ¿lo que se siente puede serlo de lo que se piensa y se hace?

LA UNICIDAD DEL PROFESOR: LA IDENTIDAD DOCENTE

Durante los últimos veinte años, siguiendo la estela del movimiento denominado “enseñanza estratégica” —*Strategic Instruction*— (por ejemplo, Gaskins y Pressley, 2006) pensamos que era posible mantener estable esa identidad profesional de todo docente y, al mismo tiempo, facilitarle dispositivos de autorregulación y ajuste a los cambios que pudiesen producirse en sus contextos de práctica. Se trataba básicamente de formarle —hablábamos de formar “docentes estratégicos”—, dotándole de metodologías de enseñanza diversas, que pudiese poner en práctica y analizar con especialistas y, más importante, de ayudarle a mejorar su proceso de toma de decisiones y a construir un conocimiento estratégico que le permitiese decidir cuando, cómo y por qué poner en marcha qué método o procedimiento didáctico en cada momento (p.e., Monereo, Badia, Castelló *et al.*, 2001).

Si bien es cierto que la adquisición de procesos reflexivos de planificación, regulación y evaluación puede producir mejoras substanciales en la modificación de ciertas prácticas de enseñanza y evaluación (p.e., Monereo *et al.*, 2009), ello no parece afectar de manera directa e inmediata a las concepciones más profundas y a los sentimientos asociados a esas concepciones por parte de los docentes (p.e., Badia y Monereo, 2004; Del Mastro y Monereo, 2008). Por consiguiente, al no afectar a la identidad del profesor, las posibilidades de sostener esos cambios en el tiempo resultan precarias; pero, ¿en qué consiste esa identidad?

El sentido común nos invita a creer que el profesor es uno, una persona, un individuo, un profesional, y que esta “forma de ser” es causa o determina, en gran medida, lo que hace en el aula. Sin embargo, esta afirmación, tomada como un axioma, es fácilmente refutable. Podemos constatarlo si preguntamos por “quién es” un profesor determinado a sus compañeros, colegas o alumnos. Muy probablemente comprobaremos que, incluso los compañeros más cercanos, “que le conocen bien”, pueden tener creencias dispares “sobre lo que ese profesor es”. En cambio, no ocurre lo mismo si preguntamos al propio profesor “quién es”. Lo que el profesor responda tendrá como base las múltiples representaciones que puede haber construido de sí mismo, a menudo articuladas entre sí con un alto grado de coherencia.

Valorando las ventajas que ofrece la segunda forma de concebir la identidad del profesor, optamos por definirla, en la línea de Beijaard, Verloop y Vermunt (2000), como el conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y

bien delimitadas en cuanto a su contenido. En tanto que auto-representaciones, tienen una importancia sustancial pues son respuestas a preguntas existenciales que el propio profesor se hace *de y a sí mismo*, en un tiempo en donde la profesión que uno desarrolla es una de las principales actividades que influyen en la conformación de la identidad personal. Se trata de cuestiones del tipo: ¿Quién soy yo como profesor? ¿Por qué tengo que hacer...? ¿Para qué tengo que hacer...? ¿Qué creo que está bien hecho? Lo habitual es que un mismo profesor responda de manera similar sobre sí mismo, en tanto que profesional de la docencia, a lo largo de un tiempo prolongado.

Sobre lo que no nos da pistas el sentido común es sobre qué caracteriza la identidad docente de un profesor. En otras palabras, necesitamos dar cuenta de qué componentes puede tener la identidad del profesor. Diferentes trabajos, tanto ajenos (p.e., Zembylas, 2005; Darby, 2008) como propios (p.e., Monereo *et al.*, 2009); Álvarez y Badia, en esta misma obra), ponen de relieve la estrecha interrelación que existe entre los tres componentes o dimensiones de la auto-representación del profesor, que consideramos relacionadas con su identidad docente:

- a) *Representaciones sobre el rol profesional.* En el caso de la docencia en la educación primaria y secundaria, a menudo se distingue entre el rol de maestro con conocimientos pedagógicos generales, el rol de profesor experto en contenidos pedagógicos específicos, y el rol de profesor experto en la disciplina de la asignatura (adaptado de Putnam y Borko, 2000). En el caso de la educación universitaria, la literatura sobre el tema (p.e., Nixon, 1996; Gewerc y Montero, 2000) señala cuatro posibles roles profesionales: la de docente especialista en su temática, la de investigador de su especialidad, la de profesional en su área de competencia (paralela a su actividad de profesor) y la de gestor, con algún cargo unipersonal (coordinador de titulación, secretario, director, decano, vicerrector, etc.).
- b) *Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje,* en tanto que conocimientos explícitos o implícitos que forman parte de las creencias del profesor sobre conceptos y principios educativos, procedimientos y estrategias de enseñanza, y conocimiento condicional o estratégico sobre cuándo, dónde y cómo aplicar esos principios, procedimientos y estrategias docentes (Pozo, 2006).
- c) *Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia* o, si se prefiere, la dimensión emocional de la docencia. Se trata, en definitiva, del conocimiento sobre las asociaciones afectivas que un profesor hace entre determinados sentimientos y determinadas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Algunos tipos de calificativos afectivos que los profesores asocian a la docencia principalmente tienen que ver con aspectos evaluativos de esa docencia, con la preponderancia o “potencia” que le

otorgan, o con atributos afectivos asociados con la actividad docente (ver Sutton y Wheatley, 2003).

Entendemos que el núcleo duro de la identidad se conjuga precisamente en las representaciones socio-cognitivas en que interrelacionan especialmente la cognición con el afecto (p.e., Linnenbrink, 2006) y en los discursos —públicos y mentales— que generan esas interrelaciones (Yau-fai *et al.*, 2001).

Teniendo en cuenta lo anterior, ahora estamos en condiciones de volver a las cuestiones que nos planteábamos antes, retomando la esencia de los heterónimos: ¿lo que se piensa puede ser independiente de lo que se hace y dice? Es más, ¿lo que se siente puede serlo de lo que se piensa y se hace?

Sin duda un profesor puede pensar que enseñar de manera significativa y duradera consiste en ayudar al alumno a construir los contenidos educativos en su mente, mediante el diálogo, el conflicto y la negociación y, sin embargo, puede actuar de manera directiva, impartiendo sus clases en base a monólogos. O puede pensar que para lograr un aprendizaje “riguroso y científico”, el alumno debe reproducir con fidelidad lo explicado, y no obstante en clase permitir, por parte de sus alumnos, interpretaciones con un notable grado de subjetividad. En ambos casos pueden cohabitar sentimientos de auto-indulgencia y auto-justificación o, por el contrario, una sensación de estar en falso, de traicionar los propios principios.

En uno y otro caso, y sus posibles combinaciones, algunas investigaciones (Enyedy, Goldberg y Muir, 2005; Day *et al.*, 2006; Roberts, 2007; Beth y Sharma, 2008; Monereo, *et al.*, en prensa) empiezan a mostrar que, si los cambios no afectan de manera armónica al ámbito de la identidad del profesor, o sea, al ámbito de las representaciones epistemológicas y disciplinares (lo que se piensa sobre lo que se enseña y aprende), de las estrategias docentes (lo que se hace y se dice para producir aprendizaje) y de los sentimientos y afectos (lo que se siente en relación a esas representaciones y acciones), esos cambios difícilmente se mantendrán y sobrevivirán y, ante una situación “crítica” suficientemente desestabilizadora, el docente retornará a aquellas concepciones, estrategias y sentimientos que le ofrezcan seguridad y le eviten ponerse en situaciones de vulnerabilidad frente a sus alumnos y colegas.

La posibilidad de ser uno y muchos o, dicho de otro modo, de salvaguardar una “identidad” que ofrezca estabilidad y permanencia a nuestro modo de “ser profesor” y, al mismo tiempo, que permita desarrollar versiones de ese ser profesor para adaptarnos a las demandas cambiantes de cada contexto educativo, es una opción que pensamos explorar en este texto. De modo parecido a cómo Pessoa hablaba y escribía por voz de sus heterónimos, prolongaciones de su yo con características y trayectorias propias, con los que reflexionaba, sentía y dialogaba, podría pensarse en una formación del profesor basada en la construcción de heterónimos que, estratégicamente, se adaptasen a los desafíos de su docencia.

DE LA IDENTIDAD AL *SELF* DE LOS DOCENTES

Como acabamos de admitir, hasta hace poco considerábamos que un docente era estratégico si estaba en condiciones de ajustar, de manera deliberada, sus prácticas al contexto de cada materia (contenidos, alumnos, recursos, competencias personales, etc.) y, más específicamente, si era capaz de autorregular sus acciones frente a demandas conflictivas que pudiesen producirse de manera insospechada. Por ejemplo, ante una pregunta inesperada o compleja, un profesor estratégico planificaría su respuesta y, en función de las condiciones del contexto, decidiría cuando y cómo emitirla.

Sin embargo todos hemos podido observar en muchas ocasiones (incluso experimentarlo en “propia piel”), que cuando el profesor percibe el conflicto con una magnitud tal que compromete su rol docente y socava su identidad profesional (p.e., si alguien pone en duda su competencia, profesionalidad o conocimientos) su respuesta puede no ser estratégica, en el sentido de deliberada y ajustada, sino que puede desencadenar o disparar, reacciones automáticas de autoprotección, de rechazo, de depresión, de agresividad, etc. Pilar Benejam (1993:345) lo ha expresado de forma muy elocuente al referirse a los profesores poco competentes:

“(…) conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas de modo que éstos, cuando agotan sus escasos recursos, adoptan los modelos de enseñanza tradicionales conocidos porque les ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir”.

En consecuencia, consideramos que es preciso ampliar la noción de docente estratégico que hemos mantenido, proponiendo a partir de este trabajo que un docente es estratégico cuando, ante una situación emocionalmente comprometida, en la que se cuestiona su rol, adopta una versión de su propia identidad —un *self*¹ docente—, ajustado a esa situación y a las condiciones contextuales que la rodean.

Para nosotros un *self* sería una acción integral, cognitivo-emocional en la que se articularían concepciones, emociones y procedimientos (y en su caso estrategias) para responder a un contexto demandante. En otras palabras, sería una versión de la identidad del profesor en calidad de docente, entendiendo identidad, recapitulemos, como una representación auto-referencial formada por atributos cognitivos y emocionales que una persona percibe como propios, y que son relativamente permanentes y estables en el tiempo.

¹ Preferimos emplear el término “*self*” que el término en español “yo”, para darle un estatus distinto, y evitar así las interpretaciones y connotaciones que en la historia de la Psicología han rodeado a la noción de “yo”.

Mientras la utilidad de la identidad es ofrecer una estructura de continuidad a nuestra existencia (quien soy, cómo soy, a qué aspiro en la vida, etc.) que ordene posibles versiones de “si mismo” en competición y permita sabernos la misma persona y, a la vez, reconocernos como cambiantes a través del tiempo, la principal aportación del *self* sería su funcionalidad, al facilitar que nos situemos en el “aquí y ahora” de un contexto particular.

En todo caso ese *self*, esa acción que conjuga un paquete de concepciones, sentimientos y procedimientos, puede dispararse, como decíamos, frente a un incidente suficientemente desestabilizador o amenazante, o por el contrario, puede obedecer a cierta planificación consciente —si se tiene el tiempo suficiente— sobre qué decir, sentir y hacer en esas circunstancias.

El motivo por el cual algunas personas han adquirido un mayor control consciente sobre sus *selves* debería explicarse en la línea argumental que propone Gergen (1989). Para este autor todos intentamos hacer prevalecer nuestros discursos, nuestra visión de los hechos, por eso en el momento de presentar una construcción de nosotros mismos escogemos una que tenga posibilidades de ser escuchada, de imponerse. Escribe al respecto (1989:119) “(...) para justificar las propias acciones —es decir, para ofrecer una versión aceptable dentro de un determinado contexto social— también es preciso recurrir a diversas representaciones del yo”. Dicho de otro modo, los *selves* se van forjando a lo largo de la historia del sujeto en tanto en cuanto resultan útiles para manejar situaciones sociales y obtener espacios en los que ejercer influencia.

La posibilidad de activar distintos *selves* en competición y establecer un diálogo entre ellos remite a un concepto que nos parece especialmente heurístico: la existencia de un contexto mental-cognitivo, que de un modo parecido al público-social, está constituido por las interacciones que se producen entre distintas “voces” y sus textos. Algunas de estas voces, como hemos dicho, provendrían de *selves* evocados por el propio sujeto, relativos a actuaciones anteriores en circunstancias parecidas; sin embargo se invocan también otras voces proporcionadas por personas allegadas (familiares, profesores, amigos), pero también voces que tienen su origen en los medios de comunicación, el cine, la literatura, etc. (p.e. personajes de ficción). Esta riqueza interactiva intramental, cuando se produce (no ocurriría del mismo modo en distintas personas y sus contextos cognitivos), además de facilitar la elección propositiva y argumentada de un *self*, también promovería la construcción de nuevos *selves* y la experimentación con distintas formas de concebir, sentir y actuar sobre la realidad y, por consiguiente, de llegar a comprender mejor formas similares en que otros conciben sienten y actúan en relación a un suceso; se trataría de un perspectivismo del *alter-self* que sin duda beneficiaría procesos de empatía, comprensión y tolerancia mutuas (Yau-fai *et al.*, 2001; Monereo, 2007).

En todo caso, y como podría deducirse de nuestra posición, no es posible construir cualquier *self*; existirían restricciones debidas a: 1) la propia identidad y los *selves* anteriores que podamos evocar, poner a dialogar y, finalmente, acti-

var; 2) el nicho cultural en el que actuamos y que determina los posibles modos que puede adquirir ese “*self*” (en el sentido de los *Selfways* que formulan Markus, Mullaly y Kitayama, 1997). Por ejemplo, como ya hemos indicado anteriormente, en relación al profesor universitario esos posibles *selfs* estarían articulados alrededor de las funciones de docencia, investigación, gestión y profesión, funciones que serían próximas a la idea de rol profesional, es decir a un *self* evocado relativo a expectativas y normativas sociales.

Como hemos tratado de explicar, las distintas modalidades de interactividad social no serían suficientes, por sí solas, para explicar la naturaleza del *self*. Por lo tanto, debemos recurrir asimismo a aquellos mecanismos cognitivos que permiten acceder y evocar un/os *selfs*, que posibilitan la confrontación dentro del contexto cognitivo intramental y que, posteriormente, pueden ayudar al sujeto a reflexionar y llegar a re-describir ese *self*-actuado, a partir de mecanismos metacognitivos, propiciando que, en el futuro, sean *selfs* más “evocables” que otros.

Por consiguiente, la concepción de *self* que defendemos integraría componentes cognitivos y sociales cuyo encuentro tendría lugar en ese contexto cognitivo al que nos referíamos. La idea de contexto intramental como polifonía de voces es coherente tanto con el mecanismo vigotskyano de intersubjetividad-internalización (Vigotsky, 1995), a través del cual interiorizamos el diálogo social en la estructura del discurso interno, como con el bajtiniano de alteridad-ventrilocuación (Bajtin, 1999), proceso por el que se integran las voces ajenas, los enunciados de los otros, en el propio discurso y que nos permite transportarnos a experiencias pasadas que se proyectan en el presente y nos ayudan a efectuar representaciones sobre el futuro, sobre la base, a nuestro parecer, de mecanismos cognitivos y metacognitivos que posibilitan procesos de evocación, actualización y, en su caso, re-descripción de esas experiencias dialogadas (en el caso de los profesores, ver: McAlpine, *et al.*, 1999; 2006). Este posible estado de re-descripción consciente favorecería la construcción y desarrollo de *selfs* estratégicos, en tres fases coordinadas, con distintos niveles de coherencia entre sí:

- a) *Un self planificado*: consistiría en la “lectura anticipatoria” de un contexto y sus posibles incidentes, y la planeación de discursos, estados emocionales y estrategias de acción para afrontarlos. Se basaría, como acabamos de formular, en *selfs* evocados, en el diálogo interno entre éstos y en la producción de un plan intencional de acción intencional.
- b) *Un self-en-acción*: consistiría en el despliegue, supervisión y auto-regulación del *self* planificado.
- c) *Un self actuado*: consistiría en la reflexión y evaluación consciente sobre el *self-en-acción* ejecutado. Aumentaría las opciones de convertirse en un *self* disponible para futuros eventos (*self* evocado) y, según su impacto emocional, contribuiría a la re-construcción de la identidad.

La posibilidad de que se produzca un cambio de *self*, a través de esa re-descripción consciente que comentamos, requiere que algún tipo de suceso desequilibre o desestabilice el *self*-en-acción y desencadene la emergencia de otro *self* (a ser posible estratégico). Existe ya investigación significativa sobre este tipo de sucesos capaces de desencadenar el conflicto o las dudas que pueden poner en crisis la percepción de auto-eficacia del profesor (p.e., Settlage *et al.*, 2009) y llevarle a repensar sus concepciones, estrategias y sentimientos respecto a su que-hacer en ese grupo-clase (*self*) o incluso respecto a su rol profesional más global y permanente (identidad). Este tipo de sucesos han sido denominados genéricamente “incidentes críticos” y sobre ellos centraremos el siguiente apartado.

LOS INCIDENTES CRÍTICOS COMO UN MODO DE ANALIZAR LA COHERENCIA ENTRE LA IDENTIDAD Y EL *SELF* DE UN PROFESOR

Un incidente es un evento o suceso que, aún cuando es plausible que se produzca en el transcurso de una determinada actividad, por los efectos que ocasiona en alguno de los participantes (sean éstos positivos o negativos), constituye un acontecimiento o hito destacado en ese contexto. En la literatura sobre el tema, el adjetivo de “crítico” se maneja en una doble acepción:

- a) Un incidente es crítico por cuanto capta la esencia de lo que se está intentando conseguir o contribuye de manera significativa a que se produzca un determinado resultado. Por consiguiente, son “críticos” porque son indicativos de propósitos, motivos y estructuras implícitas (Tripp, 1993; Woolsey, 1986; Burgum y Bridge, 1997). Por ejemplo, en el transcurso de una clase el profesor hace algo habitual en él, provocar el interés de los alumnos sobre un tópico al introducir una anécdota relativa a una experiencia reciente que han tenido los alumnos durante una excursión. Estos autores prefieren referirse a este tipo de incidentes como típicos (*Typical Incident*).
- b) En cambio, desde otros enfoques (p.e., el *Centre for the Advancement of Teaching and Learning*² o el *Professional Development for Academics Involved in Teaching: ProDAIT*³) un incidente puede tacharse de crítico si es problemático y pone en situación de “crisis” a quien lo recibe, sea porque se vive como una injusticia, un sinsentido o un error evidente que pone en entredicho la propia credibilidad, o porque implica una situación inesperada, desafiante, sorprendente, que puede resultar incluso positiva, pero para la que no se estaba preparado. En este caso la víctima del incidente experimenta emociones inusualmente profundas, desestabiliza-

² Perteneciente a la University of Western Australia (<http://www.catl.uwa.edu.au/publications/ITL/1996/8/critical>).

³ Unidad perteneciente a la Universidad de Birmingham, Gran Bretaña.pdf.

doras o traumáticas, que pueden superar los mecanismos de defensa y autocontrol del sujeto.

Es imprescindible aclarar que, en relación a esta segunda interpretación de la noción, el incidente es crítico en la medida en que el sujeto lo percibe como conflictivo o desequilibrante y, por lo tanto, tiene un carácter plenamente subjetivo y su impacto puede resultar solo evidente para quien lo recibe. Un ejemplo podría ser el siguiente: imaginemos que un profesor vuelve a explicar algo que ya explicó en la clase anterior, sin darse cuenta de ello, y los alumnos, después de un largo espacio de tiempo, se lo recriminan, provocando en el profesor una clara sensación de ridículo y confusión.

Esta segunda acepción nos parece más interesante cuando la finalidad es, como en nuestro caso, estudiar las relaciones y cambios entre identidad y *self/s*. Así pues, desde nuestro punto de vista, un incidente crítico sería un suceso que pone en crisis o desautoriza el *self*-en acción o la propia identidad de un determinado agente, en nuestro caso el profesor (por ejemplo, “no se entiende nada de lo que dices”, “tú no puedes ser profesor”).

Los incidentes críticos tienen ya un cierto recorrido como técnicas empleadas tanto en la evaluación de servicios educativos (p.e., Chen, Lin y Kinshuk, 2008), como en la investigación psicoeducativa (p.e., Gilstrap y Dupree, 2008) o en la formación de profesores (p.e., en España: Fernández, Elórtegui y Medina, 2003). En el primer caso, la valoración de cómo una institución o servicio resuelve los incidentes que se dan durante un determinado período de tiempo, es un buen indicador del correcto funcionamiento del mismo y del tipo y calidad de la atención que se ofrece al usuario. En los ámbitos de investigación o de formación, se suele recoger información sobre eventos críticos o situaciones de crisis que se produzcan en contextos naturales y, posteriormente, analizar y discutir con el equipo de investigación, o con los propios afectados, en el transcurso de su formación, la efectividad o no de las decisiones tomadas en la resolución del problema planteado (Farrell, 2008). Otra estrategia de investigación y/o de formación consiste en presentar a los docentes situaciones dramatizadas (escritas, video-grabadas, teatralizadas, etc.) muy específicas, y pedirles que tomen una decisión en función de la información que se les proporciona. De nuevo se trata de analizar la toma de decisiones de los participantes y el tipo de argumentación que ponen en juego (Fernández y Fernández, 1994). En el siguiente apartado profundizaremos en las posibilidades que ofrecen los incidentes críticos para la formación de múltiples *selfs* en los profesores.

La formación del profesorado mediante incidentes críticos: a la búsqueda de los profesores que hay en cada docente

Algunos estudios (p.e., Burnard, 2005) ponen de manifiesto que las transiciones que se producen en las trayectorias profesionales de los profesores esta-

rían marcadas por incidentes y contra-incidentes específicos (positivos o negativos), que influirían de manera contundente en la identidad que finalmente adoptasen. Esta influencia que manifiestan los incidentes críticos para ocasionar cambios en la identidad del profesor ha empezado a suscitar algunas iniciativas en el ámbito de la formación de docentes, especialmente en la educación superior.

Por ejemplo, uno de los primeros interrogantes que debió resolverse fue la identificación de los distintos tipos de incidentes que sufren los profesores durante el ejercicio de sus funciones en la Universidad. Sin duda, una de las propuestas más completas de clasificación es la realizada por el “*Learning & Teaching Center*” de la Universidad de Victoria (Canadá)⁴, que ha identificado cuatro grandes bloques de incidentes que pueden resultar críticos para los profesores universitarios:

- a) *Incidentes relativos al rol docente.* Se incluyen situaciones problemáticas relacionadas con la falta de habilidades y estrategias docentes para gestionar la calidad de las clases y las posibles quejas de los alumnos (por ejemplo: para potenciar el nivel de razonamiento de los estudiantes; para transformar una clase monótona; para afrontar críticas de los estudiantes sobre las clases o las calificaciones, e incluso situaciones de intimidación y acoso; para mejorar el uso de tecnologías en el aula; para afrontar comentarios negativos de los alumnos hacia un colega con el fin de ganar nuestro favor; para mejorar la equidad de las pruebas y exámenes, o para manejar los posibles reproches de estudiantes de otras culturas por determinadas metodologías contrarias a sus costumbres o ideología, etc.).
- b) *Incidentes vinculados a cuestiones académicas.* Aquí encontramos conflictos relacionados con decisiones externas a las clases, pero que afectan a su desarrollo (por ejemplo: un estudiante asegura haber entregado un trabajo que el docente no tiene registrado; un profesor siente que ha perdido el control de su clase; un profesor perteneciente a una minoría étnica o lingüística, se siente menospreciado por un alumno; un profesor acepta ajustar una prueba para un alumno con discapacidad pero teme rebajar la exigencia; un profesor media en el conflicto de un grupo de alumnos que quieren echar a un componente del grupo de trabajo por baja productividad; un alumno mejora sus calificaciones con la ayuda de otro, copiando parte de sus traba-

⁴ *University of Victoria's Learning & Teaching Centre:* <http://www.tss.uoguelph.ca/id/critinc.html>.

jos; un superior alienta la necesidad de investigar y publicar en revistas de prestigio, más que perder tiempo en preparar clases, etcétera).

- c) *Incidentes relativos a la frustración de expectativas.* En este caso se trata de conflictos que se originan por la decepción ante la propia incapacidad o la de otros (por ejemplo: falta de responsabilidad de un compañero; atención a los estudiantes de primer año que sienten frustradas sus expectativas; resistencias de un colega a acomodar en su clase a un alumno con discapacidad; dificultad para lograr que los alumnos participen durante las clases; apuros para conseguir controlar las intervenciones constantes de un alumno que domina las discusiones y no deja avanzar; indolencia de un compañero que aprueba a todos los alumnos sin ningún tipo de exigencia; o bien opiniones contrarias de algunos colegas sobre la necesidad y conveniencia de determinados cambios e innovaciones).
- d) *Incidentes relacionados con situaciones de injusticia.* Aquí los incidentes vienen dados por la falta de ecuanimidad de determinadas situaciones o decisiones (por ejemplo: imposibilidad de acceso a Internet por parte de algunos alumnos por cuestiones económicas; la poca dedicación de los tutores a los trabajos de los alumnos; la falta de autoridad de un profesor que permite comentarios ofensivos de unos alumnos hacia otros; el reparto poco equitativo de recursos entre el profesorado; la atribución injusta de un error a un profesor novato; la falta de criterios claros de evaluación; la falta de reconocimiento de la autoría de un artículo de un profesor veterano a su asistente; el abuso hacia los profesores que tienen conocimientos de informática por parte de sus compañeros, etc.).

Esta institución universitaria ha llegado a desarrollar un conjunto de videograbaciones para la formación del profesorado universitario consistente en episodios dramatizados de corta duración (3-4 minutos), referidos a cada uno de los bloques de incidentes que acabamos de citar, y una guía de discusión para favorecer el debate posterior con los asistentes.

Un segundo tipo de iniciativas en la formación de profesores corresponde a la utilización de distintos instrumentos para seleccionar y analizar incidentes críticos, promoviendo de ese modo el cambio en las concepciones, estrategias y/o sentimientos de los profesores en relación al suceso estudiado.

Entre estos instrumentos estarían el uso de pautas de análisis de incidentes, la utilización de mapas y gráficos de incidentes o la elaboración de portafolios sobre incidentes. En cuanto al uso de pautas tenemos propuestas como la de

Martín (1996), quien recomienda seguir un proceso detallado de análisis a partir de las siete fases siguientes:

1. Escoger el incidente crítico, es decir una situación que el docente haya sentido como conflictiva, de difícil resolución o confusa.
2. Describir el contexto en que se produjo (hora, día, contexto educativo, interlocutores).
3. Relatar, con el mayor detalle posible, todo lo que se recuerde en relación a lo acontecido (quien dijo e hizo qué).
4. Expresar qué estaba pensando y sintiendo esa persona en el momento del incidente, y justo después del mismo.
5. Analizar los motivos que podrían explicar la aparición del incidente, qué hubiese debido pasar para que no se produjese, qué interpretación dan a lo ocurrido el resto de participantes en el incidente y qué podría aprenderse de esa situación para situaciones similares futuras.
6. Contrastar diferentes puntos de vista sobre la interpretación del incidente y posibles soluciones al mismo.
7. Señalar aspectos positivos y negativos de las alternativas o soluciones propuestas.

En una línea similar estaría la “Pauta para el Análisis de Contextos de Asesoramiento” —PACA— (Monereo y Castelló, 2004), un sistema de análisis que propone que la persona en situación de asesorar o recomendar soluciones frente a un conflicto educativo, especialmente en el caso de la educación primaria y secundaria, trate de identificar las características y objetivos de cada uno de los actores que entran en conflicto para, de este modo, teniendo todas las “piezas” sobre el tablero y conociendo las potencialidades y debilidades de cada actor participante, tomar decisiones más fundamentadas sobre los movimientos que es preferible realizar.

La formación de profesores mediante la elaboración de mapas de incidentes —*mazes*— por parte del profesor en formación (Kennedy, 1999) consiste en que se propone a los mismos profesores que estructuren gráficamente las distintas acciones alternativas que pueden emprender para resolver un incidente. Cada curso de acción, cada posibilidad elegida, tiene unas determinadas consecuencias y permite un tipo de reflexión distinta. Burnard (2005) emplea también una forma gráfica de representar los incidentes pero aplicados a eventos significativos de estudiantes de música, en la construcción de su identidad musical. En la figura 1 puede verse un ejemplo del tipo de gráficos que emplea en forma de ríos serpenteantes en los que cada curva del río representa un incidente crítico en la biografía profesional del profesor:

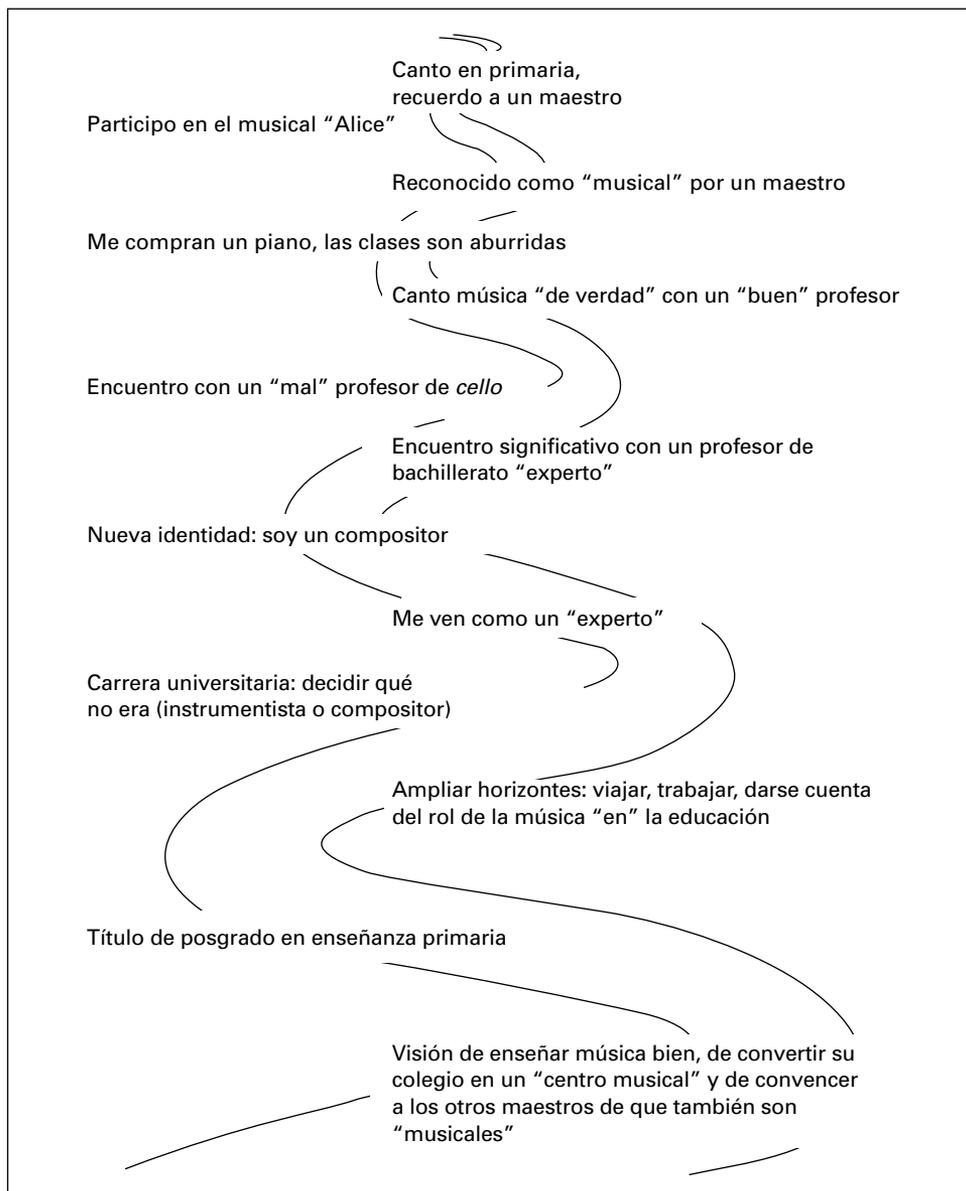


Figura 1. Trayectoria profesional de James. Tomado de Burnard (2005).

Finalmente mencionamos la elaboración de un portafolio docente, basado en incidentes, que puede tener distintas formas y objetivos. Puede consistir en la recopilación de un conjunto de muestras (pensamientos, diálogos, materiales, mensajes, etc.) que ilustren los distintos momentos críticos por los que ha

pasado el desarrollo de un determinado proyecto o de un proceso formativo (Sockman y Sharma, 2008); o en cambio, puede consistir en una recolección de hitos y acontecimientos que supongan una evidencia significativa de cambios y decisiones relevantes en la propia trayectoria profesional, o de hechos, personas, lecturas influyentes en la situación profesional actual.

Existiría un tercer tipo de usos de los incidentes críticos vinculados con la investigación de la docencia del profesorado universitario (Monereo *et al.*, 2009, en prensa). En el trabajo de estos autores se induce la aparición de un conjunto de incidentes críticos en algunas clases de dos profesores universitarios. El análisis de la actuación de ambos profesores frente a cada incidente crítico pone de manifiesto cómo los profesores cambian su actuación para ajustarse en diferentes grados a la situación conflictiva, y resulta útil para valorar la coherencia entre las características de la identidad del profesor y su actuación docente real ante estas situaciones conflictivas.

Hasta el momento hemos definido y caracterizado los componentes de la identidad profesional del profesor, hemos puesto de manifiesto que esta identidad no tiene un correlato directo y mecánico con la actuación docente, puesto que un mismo profesor puede desplegar “distintos *selfs* docentes”, y hemos intentado poner de manifiesto que “el incidente crítico” ha demostrado ser un dispositivo adecuado para la investigación y la formación del profesorado, especialmente en la búsqueda de la coherencia entre la identidad y los distintos *selfs* desplegados por un profesor. Todo este desarrollo conceptual toma sentido en tanto que intentamos poder explicar y comprender los procesos de cambio en la docencia del profesor, tanto a nivel de representaciones cognitivas como de prácticas y actuaciones educativas. En el siguiente apartado detallamos esta idea.

CONSECUENCIAS EN RELACIÓN A LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

Pamela Burnard (2005:10), en un trabajo que ya hemos comentado sobre las trayectorias de los docentes en el aprendizaje y la enseñanza de la música, afirma: “actualmente en el Reino Unido se nos prepara a los profesores para reflexionar sobre nuestra propia práctica, pero no para actuar”.

Reflexionar sobre la propia práctica ha sido, y sigue siendo, uno de los caballos de batalla de un gran número de corrientes psicoeducativas, desde la reflexión en y sobre la práctica de autores como Schön (1983), pasando por las perspectivas centradas en el pensamiento del profesor (p.e., Marcelo, 1991) o en la construcción del conocimiento profesional (p.e., Porlán y Rivero, 1998), hasta las que abogan por una toma de consciencia sobre las propias concepciones epistemológicas, disciplinares e instruccionales orientadas a un cambio conceptual y, aún más, representacional (p.e., Keiny, 1994; Shulman, 1986; o en nuestro país J.I. Pozo *et al.*, 2006), o que defienden la elaboración de proyectos

auto-formativos (p.e., Perrenoud, 2004). Es también una de las claves del asesoramiento y la formación de profesores en la mayoría de países desarrollados, incluido el nivel universitario (p.e., Brockbank y McGill, 2002).

Sin embargo, y admitiendo que reflexionar sobre el propio comportamiento docente constituye un elemento imprescindible para el cambio, ese cambio pocas veces se traduce en una forma de actuación distinta en el aula. En realidad, y a pesar de los denodados esfuerzos de las administraciones, los formadores y los investigadores, la formación del profesorado, y en especial la del profesorado universitario, continúa siendo un tema pendiente de difícil abordaje, sobre el que apenas se publica e investiga (Cano y Revuelta, 1999).

Seguramente no resultaría difícil consensuar que para que esa formación produzca los cambios deseados sería preciso actuar desde distintos frentes de forma coordinada y sistémica. Por ejemplo, introduciendo nuevas formas de evaluación para seleccionar a los profesores de nuevo ingreso; potenciando mecanismos de promoción en la carrera docente centrados en la innovación didáctica de las materias que se imparten; incentivando proyectos de innovación didáctica a través de subvenciones, tramos docentes, períodos sabáticos, etc.; favoreciendo equipos docentes en cada departamento; sensibilizando sobre la importancia de la función docente, equiparable a la función investigadora, mucho más prestigiada en el caso de la Educación Superior; reconociendo públicamente algunas buenas prácticas docentes; estimulando el intercambio de innovaciones exitosas; promoviendo planes de estudio basados en enfoques modulares y por competencias, que exijan la coordinación entre los profesores, etc.

Todo este conjunto de medidas serían sin duda relevantes y contribuirían a una revalorización de la docencia. De hecho, un buen número de ellas ya empiezan a ser una realidad en algunas de nuestras instituciones educativas aunque, en general, de manera aún muy tímida y fragmentada. Sin embargo, ¿son suficientes esas medidas para garantizar que el profesor sea capaz de actuar de la mejor forma posible para que todos sus estudiantes hallen respuesta adecuada a todas sus dudas, incertidumbres, incomprendiones y motivaciones? Pensamos que no, que las medidas de naturaleza organizativo-institucionales, insistimos sin duda necesarias y positivas, no son suficientes para modificar las prácticas que se producen en un aula, sea presencial o virtual, en la que un profesor debe ajustarse a unos objetivos curriculares y a unos alumnos específicos, en el seno de una cultura académica concreta.

Tal como se puede inferir a partir del contenido desarrollado a lo largo de este capítulo, sostenemos que llegar a altos niveles de calidad de las prácticas educativas en las aulas pasa necesariamente por la existencia de profesores con una sólida identidad docente y unas altas competencias, que dispongan de múltiples posibilidades de actuación, flexibles y ajustables a contextos educativos variados. Desde nuestra óptica un profesor competente en su actividad profesional docente debe:

- a) Tener un conjunto múltiple y complejo de representaciones explicitables sobre su rol profesional, sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre los sentimientos asociados a su docencia.
- b) Ser capaz de activar y ejecutar los tres tipos de *Selfs* de forma estratégica y, por tanto, ajustada a la consecución de las intencionalidades educativas que se deseen conseguir, especialmente ante incidentes críticos que, en el marco de contextos problemáticos, ponen a prueba la coherencia del profesor.

En consecuencia, la formación del profesorado debería incidir en la construcción de esos *Selfs*, tratando de partir de incidentes con un alto grado de autenticidad que permitiesen al docente realizar un análisis y revisión conscientes de las concepciones, emociones y estrategias que pone en acción. Para ayudar a los profesores a construir *Selfs* alternativos, debería partirse de actividades “auténticas”, en el sentido de que fuesen realistas (fidelidad con las condiciones contextuales), relevantes (útiles de manera inmediata) e identitarias (socializantes) (Monereo, en prensa).

En todas estas propuestas la clave será la posibilidad de reflexionar sobre la propia acción pero, como decíamos al principio de este texto, hacerlo apoyándonos en dispositivos metodológicos que permitan acceder al momento en que se producen cambios dramáticos, para ser capaz de visualizarlos, contextualizarlos, conflictualizarlos, contrastarlos y, finalmente, re-describirlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2007). Foro VII ¿Es posible Bolonia en nuestra actual cultura pedagógica? Propuestas para el cambio. Madrid: ANECA. [Consultado 29/12/10: <http://www.aneca.es/actividadesinstitucionales/foroaneca/ediciones-pasadas-del-foro/viii-foro-aneca.aspx>].
- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35, 1, 47-70.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Benejam, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (341-347). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Beth R. S. y Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24, 1070-1082.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Burgum, M. y Bridge, C. (1997). Using critical incidents in professional education to develop skills of reflection and critical thinking. En R. Pospisil y L. Willcoxson (Eds), *Learning Through Teaching* (pp. 58-61). Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University, February 1997. Perth: Murdoch University. [Consultado 29/12/10: <http://otl.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/burgum.html>].

- Burnard, P. (2005). El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 2 (2). [Consultado 13.05.08: <http://www.ucm.es/info/reciem/v2n2.pdf>].
- Cano, R. y Revuelta, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado*, 2(1). [Consultado 30/12/10: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326368.pdf].
- Chen, N.; Lin, K. y Kinshuk (2008). Analysing users' satisfaction with e-learning using a negative critical incidents approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 45, 2, 115-126.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- Del Mastro, C. y Monereo, C. (2008). Strategic Teaching in a Virtual Context: A Study on Tutor Training in Continuing Education. *Interactive Educational Multimedia*, 16, 9-32. [Consultado 30/12/10. <http://www.raco.cat/index.php/iem/article/view/205336/273874>].
- Enyedy, N., Goldberg, J., y Muir, K. (2005). Complex dilemmas of identity and practice, *Science Education*, 21, 1-26.
- Farrell, T. S. C. (2008). Critical incidents in ELT initial teacher training, *ELT Journal*, 62 (1), 3-10.
- Fernández, J., Elórtegui, N. y Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 101-112.
- Fernández, T. y Fernández, J. (1994). Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica docente: «Terapia de Knoll». *Investigación en la Escuela*, 22, 91-103.
- Gaskins, I. W. y Pressley, M. (2006). Training metacognitive strategies within a school-wide curriculum. En L. Meltzer (Ed.), *Understanding executive function: Implications and opportunities for the classroom*. (194-215). New York: Guilford.
- Gergen, K. J. (1989). Warrating voice and the elaboration of the Self. En J. Shoter y K. J. Gergen (Eds.) *Texts of Identity* (pp. 70-81). London: Sage.
- Gewerc, A. y Montero, L. (2000). Víctor: ¿Profesor médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371-398.
- Gilstrap, D.L. y Dupree, J. (2008). Assessing Learning, Critical Reflection, and Quality Educational Outcomes: The Critical Incident Questionnaire. *College & Research*, 69 (5), 407-426.
- Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 10 (2), 157-167.
- Kennedy, J. (1999). Using mazes in teacher education. *English Language Teaching Journal*, 53 (2), 107-114.
- Linnenbrink, E. (2006). Emotion Research in Education: Theoretical and Methodological Perspectives on the Integration of Affect, Motivation, and Cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307-314.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: MEC.
- Margalef, L. y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Markus, H.; Mullaly, P. & Kitayama, S. (1997). Selfways: diversity in modes of cultural participation. En U. Neisser y D.A. Jopling (Eds.) *The Conceptual Self in Context*. (pp. 13-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín, K. (1996). Critical incidents in teaching and learning. *Issues in Teaching and Learning*, 2 (8), University of Western Australia, Centre for Staff Development.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. y Beauchamp, C. (1999). Building a meta-cognitive model of reflection, *Higher Education*, 37, 105-131.
- McAlpine, L., Weston, Cynthia, Berthiaume, D. y Fairbank-Roch, G. (2006). How do instructors explain their thinking when planning and teaching? *Higher Education*, 51 (1), 125-155.

- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y de las emociones. *Revista de investigación educativa*, 5 (3), 239-265. [Consultado: 14.05.08: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espagnol/Art_13_206.pdf].
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 15-28). Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. y Castelló, M. (2004). Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal. En A. Badia, T. Mauri y C. Monereo (Eds.) *La práctica psicopedagógica en Educación formal* (pp. 73-99). Barcelona: Editorial UOC.
- Monereo, C.; Badia, A. Castelló, M.; Baixeras, M.V.; Boadas, E.; Guevara, I.; Miquel, E.; Monte, M. y Sebastiani, E. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser su docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación* 21 (3); 237-256.
- Monereo, C., Castelló, M., Durán, D. y Gómez, I. (2009). Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria. *Infancia y Aprendizaje* (32 (3); 421-447).
- Nixon, J. (1996). Professional Identity and the restructuring of Higher Education. *Studies in Higher Education*, 21 (1), 5-16.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editora.
- Postareff, L. y Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109-120.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp. 219-309). Barcelona: Paidós.
- Roberts, A. L. (2007). Relaciones entre identidad y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 19 (4), 379-394.
- Settlage, J.; Southerland, S.A. Smith, L.K. & Ceglie, R. (2009). Constructing a Doubt-Free Teaching Self: Self-Efficacy, Teacher Identity, and Science Instruction Within Diverse Settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (1), 102-125.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books. (Trad. esp.: (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.)
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. A M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Sockman, B.R. y Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24, 1070-1082.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Vigotsky, L.S. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Siglo XXI (tomo I).
- Woolsey, L. K. (1986). The Critical Incident Technique: An Innovative Qualitative Method of Research. *Canadian Journal of Counseling*, 20 (4), 242-254.
- Yau-fai Ho, D., Fiona Chan, S., Peng, S. y Kwang, A. (2001). The Dialogical Self: Converging East-West Constructions. *Culture & Psychology*; 7 (3), 393. [Consultado 05/02/2009: <http://cap.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/3/393>].
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.

5

La construcción de la Identidad de Aprendiz. Coordenadas espacio-temporales

EN ESTE CAPÍTULO se presentan las líneas directrices de una aproximación sociocultural a la construcción de la identidad de aprendiz. Esta aproximación se fundamenta en un conjunto de enfoques y teorías que entienden la identidad como el resultado de una construcción en la que intervienen la acción, el discurso y los actos de reconocimiento. En el texto se presta una atención especial al pensamiento de Bajtín y se utilizan algunas ideas y conceptos desarrollados por este autor —especialmente el concepto de cronotopo— para pergeñar una propuesta de análisis de la construcción de la identidad de aprendiz (IA). La identidad de aprendiz se concibe como constituida por dos modalidades estrechamente conectadas e interrelacionadas: una modalidad trans-contextual, que se construye y se manifiesta en períodos temporales amplios o relativamente amplios, y otra modalidad vinculada a situaciones concretas, que se construye y se manifiesta en periodos temporales cortos o relativamente cortos. Nuestra aproximación constituye un intento de superar la dualidad existente entre, por una parte, los enfoques que conciben las identidades como sometidas a un constante y perpetuo proceso de reconstrucción, y por otra, los que la entienden como un conjunto de atributos personales percibidos subjetivamente como estables y permanentes.

INTRODUCCIÓN

Una de las nociones más influyentes atribuidas a Bajtín es la de *dialogismo*, un término que curiosamente este autor no utilizó nunca (Holquist, 1990: 35). De acuerdo con Holquist: “El dialogismo sostiene que las personas damos sen-

tido a nuestra existencia definiendo nuestro lugar específico en ella, una operación que realizamos en el tiempo y el espacio cognitivos, las categorías básicas de la percepción". Nuestra tesis es que la construcción de la identidad es un tipo de materialización del dialogismo, una manera de dar sentido a nuestra participación en contextos específicos. Otro destacado concepto bajtiniano es el de *cronotopo*, que remite a las categorías espaciales y temporales del contexto. Nuestro argumento es que estos dos conceptos —dialogismo y cronotopo— son especialmente útiles para analizar la construcción de la IA. Así, el análisis de la IA puede entenderse como el análisis del proceso por el cual las personas llegamos a dar sentido a nuestra participación en actividades de aprendizaje mediante el reconocimiento de nosotros mismos como aprendices y los valores y emociones que acompañan este reconocimiento.

Como otros muchos autores a los que nos referiremos más adelante —por ejemplo, Mead, Taylor o Gee—, nuestra aproximación subraya la importancia del elemento de *co-reconocimiento* para el reconocimiento de uno mismo. Holquist explica la perspectiva bajtiniana de la importancia del co-reconocimiento del siguiente modo: "Para vernos a nosotros mismos, necesitamos apropiarnos de la mirada de los otros (...) Sólo las categorías de los otros me permiten ser un objeto para mi propia percepción. Veo mi yo como imagino que los otros pueden verlo. Para forjar un yo, tengo que hacerlo desde *fuera*. En otras palabras, yo soy el autor de mí mismo" (p. 28, cursiva en el original).

El interés de la cita no reside únicamente en que se subraye la importancia de los otros en el reconocimiento de uno mismo, sino también y sobre todo en que se identifique el co-reconocimiento como un modo de construcción de uno mismo. Esta idea es recuperada por las propuestas que ven en el discurso narrativo un modo o un medio de construcción de la identidad. Nuestra propuesta comparte la idea de que el modo narrativo de construcción es relevante para el análisis de la IA, aunque postula que hay también otro modo de construcción en el que el proceso de co-reconocimiento en el desarrollo de actividades específicas de aprendizaje juega igualmente un papel esencial. A nuestro juicio, para obtener una visión completa de la naturaleza y los resultados del proceso de construcción de la IA es necesario tener en cuenta ambos modos de construcción.

Permítasenos ilustrar este reconocimiento de uno mismo como aprendiz y el proceso a través del cual se lleva a cabo con un fragmento de una narrativa construida en el transcurso de una entrevista. El fragmento proviene de una entrevista realizada a un estudiante de 20 años que está cursando el último año de la educación secundaria superior en una escuela de Estocolmo, Suecia. El joven, al que nos referiremos como E, ha sido entrevistado dos veces con un intervalo de cuatro semanas; la primera antes de iniciar su participación en un foro de discusión en línea sobre un contenido académico, y la segunda inmediatamente después de haber finalizado dicha participación. La entrevista versa sobre sus experiencias de aprendizaje tanto en contextos de educación formal como en otros contextos. Los párrafos reproducidos han sido seleccio-

nados con el fin de ilustrar cómo algunas nociones bajtinianas —especialmente, las nociones de *dialogismo* y *cronotopo*— pueden ser utilizadas con provecho en el análisis de la construcción narrativa de la IA, es decir, en el reconocimiento de uno mismo como aprendiz. La naturaleza dialógica del proceso se manifiesta con claridad en la manera como E “sitúa” su experiencia en contraste con otros contextos de aprendizaje, en las relaciones temporales entre las experiencias vividas en esos contextos, en las características de los mismos y en la influencia que han ejercido sobre él, y en cómo se percibe y se siente a sí mismo como aprendiz.

E. “El tema de la discusión, sabes, todo eso sobre la pesca, no es verdaderamente interesante. Quiero decir, está bien conocer el problema, pero realmente a mí no me interesa.”

E. “Sabes, el sistema de la escuela griega es diferente. Allí se aprende mucho más. Los libros están actualizados y los profesores ... es ... como ... hay orden, no como aquí. Así que cuando llegué aquí ya sabía todo lo que estaban enseñando ... Antes era un verdadero especialista en matemáticas, pero entonces perdí dos años y ahora no puedo ponerme al día. No puedo ... me siento avergonzado.”

Entrevistadora. “¿Cuándo te diste cuenta de que tenías problemas para seguir con los demás en la clase?”

E. “Como la primera semana de clase. Ya lo supe entonces.”

E. “Es como ... (pausa) ... el entorno familiar. Esto es lo realmente importante. Necesitas a alguien que te empuje y te motive. Necesitas el tipo adecuado de entorno para tener un conocimiento general, como saber quien es Marx o Maria Callas. Te apuesto que la mayoría de chavales de mi clase no han oído hablar nunca de Maria Callas o incluso de los Beatles. No tienen ningún tipo de conocimiento general.”

Las palabras en cursiva refieren a los cronotopos, es decir, a las categorías espacio-temporales de la narración. Esta caracterización, sin embargo, es excesivamente simple y no hace justicia a la riqueza y la complejidad del concepto de Bajtín. Más adelante volveremos a ocuparnos del concepto de cronotopo y de su utilidad para el análisis de la construcción narrativa de la IA. Por el momento, señalemos únicamente que las palabras destacadas ilustran los elementos de la construcción narrativa a los que el entrevistado otorga un valor especial en su representación de las experiencias de aprendizaje. Estas palabras identifican los rasgos significativos de los contextos de aprendizaje que el entrevistado trae a colación, su relación con la naturaleza y el valor del reconocimiento de sí mismo como aprendiz, y la evolución de sus experiencias a través del tiempo y de los contextos (el tema, el profesor, el sistema escolar, el entorno familiar, los precedentes y las consecuencias de un suceso, las consecuencias emocionales de la experiencia de aprendizaje sobre el reconocimiento de sí mismo como aprendiz, etc.).

Pero antes de profundizar en las ideas de Bajtín y en su concepto de cronotopo, conviene que presentemos a grandes trazos el enfoque sociocultural de la construcción de la identidad y el uso que hacemos de este marco teórico en la formulación de la IA y en la aproximación analítica propuesta para estudiar cómo se construye específicamente esta identidad.

HACIA UNA VISIÓN SOCIOCULTURAL DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD O CÓMO ENSAMBLAR LAS PIEZAS DE UN ROMPECABEZAS

“Pareciera que una identidad se consigue por la forma en que la persona afronta y saca provecho de su experiencia.” Esta cita procede del ensayo *“No name in the street”* del autor y activista norteamericano James Baldwin (1985). En el mercado de la sabiduría *prêt-à-porter* en forma de citas, ésta es una de las más frecuentes cuando se abordan temas de identidad. Tanto es así, que cabe preguntarse por las razones de su éxito. Por supuesto, la respuesta dependerá de quien se formule, o a quién formulemos, la pregunta. Por nuestra parte, y en el marco del esfuerzo por precisar la IA, el interés de la cita reside en que llama la atención sobre un elemento de la identidad que juega un papel central en el pensamiento de Bajtín: la experiencia.

Ya hemos mencionado antes la idea de Bajtín de la importancia de los otros en la visión de uno mismo y en la atribución de sentido a la participación en la actividad o, en palabras del autor, a la propia existencia. A esta idea Bajtín añade otra igualmente digna de atención: el valor de las experiencias previas en el proceso de construcción. En nuestra aproximación a la IA esto implica que el reconocimiento de uno mismo como aprendiz depende tanto de las experiencias previas de reconocimiento como aprendiz, como del co-reconocimiento como aprendiz en el momento presente, y probablemente también de las experiencias futuras, y por lo tanto imaginadas, de reconocimiento como aprendiz. La necesidad de conectar el pasado y el futuro del reconocimiento de uno mismo como aprendiz a través del co-reconocimiento en las experiencias presentes está en la base, como luego explicaremos, de nuestra propuesta de distinguir dos modalidades en la IA: una modalidad trans-contextual, fruto de una construcción narrativa que lleva a cabo la persona a partir de las experiencias pasadas de aprendizaje y que se proyecta hacia el futuro en experiencias de aprendizaje imaginadas; y una modalidad contextualizada, fruto de los actos de co-reconocimiento de uno mismo como aprendiz y del discurso en acción que tiene lugar en el marco de experiencias concretas y específicas de aprendizaje.

El propósito de nuestro trabajo es indagar el sentido que las personas atribuimos a nuestra participación en las situaciones de aprendizaje. Utilizamos el término “sentido”, siguiendo a Leontiev (1978), para referirnos a la vinculación entre el logro de los objetivos y la satisfacción de los motivos individuales. El

sentido así caracterizado aparece como el eslabón que hace posible conectar el interior con el exterior del individuo. La satisfacción de los motivos individuales mediante la consecución de los objetivos de la actividad posibilita la atribución de sentido a las experiencias de aprendizaje.

Nuestra aproximación, sin embargo, postula que en los contextos de aprendizaje formal e informal la IA es el concepto que nos permite una aproximación holística al análisis de la construcción del sentido mediante el reconocimiento de uno mismo como aprendiz en estos contextos. Ahora bien, ¿por qué recurrir al concepto de IA en lugar de limitarnos a utilizar el concepto de sentido tal como acabamos de presentarlo?

Para empezar, el concepto de identidad engloba el conjunto de procesos dinámicos y dialógicos que hacen posible el movimiento de las personas entre los diferentes contextos que conforman su mundo, así como su participación y su actividad en estos contextos. El concepto incluye lo que uno es en relación con los otros en diferentes momentos y situaciones de la vida de las personas. Como concepto, la identidad permite el análisis de la interconexión de un conjunto de elementos y procesos psicológicos esenciales —como los motivos, los sentimientos, la actividad, los objetivos o el sentido mismo de la existencia— que a menudo son abordados por separado. La noción de IA no sólo conecta el interior con el exterior del individuo, sino que además recubre los diferentes procesos que intervienen en la participación del individuo en los contextos de aprendizaje. Más aún, la IA no sólo refleja la conexión del mundo interno con el mundo externo del individuo, sino que es también un instrumento que hace posible la reflexión sobre esta conexión y su definición. La IA aparece así como un concepto que recubre tanto el resultado de la conexión entre lo interno y lo externo, como el proceso que hace posible esta conexión y las consecuencias del reconocimiento del individuo como aprendiz en contextos de aprendizaje con características específicas. En este sentido, la construcción de la IA puede describirse, en términos de Foucault (1990), como una tecnología de yo. Mediante la construcción narrativa de la IA, se hace posible ensamblar diferentes piezas y empezar a reflexionar sobre el reconocimiento de uno mismo como aprendiz.

Ahora bien, como argumentaremos más adelante, la *construcción narrativa* es sólo una de las vías de construcción de la IA que tiene lugar fundamentalmente al margen de, o fuera de, la participación del individuo en experiencias concretas y específicas de aprendizaje. La otra vía es la construcción ligada a la actividad que tiene lugar en el transcurso de la participación del individuo en actividades concretas y específicas de aprendizaje a través de actos discursivos y no discursivos de co-reconocimiento como aprendiz.

- *La primera vía* es la que conduce a la modalidad narrativa y trans-contextual de la IA que conecta las experiencias pasadas de aprendizaje con el reconocimiento de uno mismo como aprendiz en los contextos presentes y se proyecta hacia el futuro mediante experiencias de aprendizaje ima-

ginadas. Más concretamente, esta modalidad puede definirse como un conjunto de significados sobre uno mismo como aprendiz que las personas construimos mediante narrativas trans-contextuales; estas narrativas están formadas básicamente por representaciones de nuestras experiencias pasadas y futuras —y por lo tanto imaginadas— de participación en actividades y contextos específicos de aprendizaje que incluyen un reconocimiento de nosotros mismos como aprendices en dichos contextos y situaciones.

- *La segunda vía* conduce a la modalidad contextualizada y temporalmente situada de la IA, construida básicamente mediante el discurso en acción, que se activa cuando participamos en actividades o contextos específicos de aprendizaje. Esta modalidad puede caracterizarse como el resultado de la activación de la IA ante situaciones y contextos específicos de aprendizaje. La activación de la IA comporta un proceso de reconstrucción —y eventualmente de revisión— de los significados sobre uno mismo como aprendiz en las actividades específicas de aprendizaje, gracias a los actos discursivos y no discursivos de co-reconocimiento que hace posible la participación en esas actividades.

Si bien nuestra aproximación se basa en diferentes planteamientos teóricos interconectados y complementarios en torno a la construcción de las identidades, nuestro referente fundamental es la perspectiva socio-cultural del psiquismo humano. A nuestro entender, la idea de identidad que refleja la frase de Baldwin antes citada tiene mucho en común con las propuestas sobre la identidad y la construcción de la identidad de autores que se sitúan en esta perspectiva teórica. Su especificidad reside, no obstante, en la importancia decisiva que atribuye a la experiencia en la construcción de una identidad; más concretamente, Baldwin llama la atención sobre dos aspectos fundamentales, a nuestro entender, en la construcción de una identidad: como se afronta la experiencia y cómo se utiliza. En lo que sigue, describiremos nuestra aproximación analítica a la construcción de la identidad atendiendo a estos dos aspectos de la experiencia.

Nuestro foco de atención es un tipo particular de identidad, la IA, basada en un tipo también particular de actividad, la actividad de aprender, lo que pone de manifiesto su funcionalidad en los contextos y situaciones de aprendizaje, tanto de naturaleza formal como informal. De ahí nuestra sugerencia de que las instituciones educativas presten una mayor atención a las IA de sus estudiantes. Sin embargo, para ello necesitamos tener una mejor comprensión de qué es la IA, cómo se construye y cómo se articula con la actividad de aprender.

Existen múltiples vías teóricas y fenomenológicas de aproximación al complejo e intrincado mundo de las identidades y de su construcción y, según elijamos una u otra, transitaremos inevitablemente por paisajes distintos y llegaremos a respuestas diferentes. Nuestro propósito en este trabajo no es

pronunciarnos sobre cuál de estas aproximaciones nos parece la más adecuada; nuestro objetivo es más bien presentar una elaboración propia que toma como punto de partida ideas, propuestas y formulaciones teóricas que comparten de alguna manera una visión socio-cultural del psiquismo y de la acción humana. La pregunta que nos ha guiado en la búsqueda y selección de los elementos conceptuales necesarios para ensamblar el rompecabezas de la IA es la siguiente: ¿cómo podemos definir y analizar la IA tanto en su modalidad narrativa y trans-contextual —la que permite conectar las experiencias pasadas de aprendizaje con el reconocimiento de uno mismo como aprendiz—, como en su modalidad contextual y situada —la que se activa cuando participamos en situaciones y actividades de aprendizaje y nos lleva a atribuirles sentido y a situarnos de una u otra manera ante ellas—?

Basamos nuestra aproximación a la construcción de la IA en dos elementos básicos, a saber, el *tiempo* y el *espacio*. En efecto, pensamos que el análisis de la construcción de la identidad, de cualquier identidad, debe contemplar el proceso de construcción en torno a los dos ejes: el temporal y el espacial. Así, en nuestra propuesta hacemos una distinción entre la construcción de la IA a largo —la modalidad trans-contextual— y a corto plazo —la modalidad contextual y situada—, y tenemos en cuenta el contexto en el que tiene lugar la construcción en términos de la actividad de aprendizaje. Aunque con el fin de responder a la pregunta directriz que preside nuestra indagación hemos utilizado un amplio elenco de conceptos y propuestas teóricas, en este trabajo nos gustaría profundizar en algunas ideas de Bajtín y explorar sus implicaciones para la comprensión de las relaciones entre las dos modalidades de la IA.

El análisis literario de Bajtín ha tenido una influencia considerable en numerosos campos de investigación, más allá de los estrictamente literarios, y en especial en el estudio de la identidad. Bajtín mismo caracterizó en alguna ocasión su aproximación analítica como filosófica (Holquist, 1990), subrayando así su idoneidad para el análisis de una noción como la de “identidad” que aparece a menudo envuelta por cuestiones filosóficas, incluso cuando el enfoque de partida es más bien de naturaleza sociológica o psicológica, como sucede en nuestro caso. En nuestra opinión, el pensamiento de Bajtín proporciona una ayuda inestimable para el estudio de la construcción de la IA, y en especial para la comprensión de la interrelación entre las dos modalidades de la IA.

¿QUÉ ES LA IDENTIDAD DE APRENDIZ?

En su libro *Discourse and Identity*, Benwell y Stokoe (2006:35) se basan en la visión de Hegel sobre la identidad como “una respuesta a las actividades de los otros”. Llamamos la atención sobre su idea de que las identidades se forman a través de las relaciones con otras personas y subrayan el hecho de que el pensamiento de Hegel está en la base de los planteamientos de muchos autores

posteriores que destacan la importancia de las relaciones, la interacción, la actividad, el discurso y el reconocimiento como ingredientes esenciales de la identidad. Entre los autores más influyentes cuyo pensamiento refleja esta influencia cabe mencionar a Mead (1962), que analiza en profundidad las relaciones entre el “yo” y los “otros, y a Taylor (1989, 1994), que ha insistido, entre otros aspectos, en el papel fundamental del reconocimiento en el proceso de construcción de la identidad. Gee (2000:107, 99), por su parte, apoyándose en el pensamiento de Taylor, afirma que: “No se puede tener una identidad de cualquier tipo sin un sistema interpretativo que suscriba el reconocimiento de esa identidad”, precisando su uso intencional de la “identidad” como el hecho de “ser reconocido como un cierto tipo de persona, en un contexto dado”. Asimismo, Bernstein y Solomon (1999:272) afirman que las identidades son “los recursos actuales para la construcción de la pertenencia, el reconocimiento de uno mismo y de los demás, y la gestión de los contextos (lo que soy, dónde, con quién y cuándo)”. Aunque el punto de partida teórico de Burke (2003:2) es ligeramente distinto, su definición de la identidad es complementaria y útil para nuestros propósitos y queda asimismo recogida en nuestra caracterización precedente de las dos modalidades de la IA. En efecto, para este autor la identidad consiste en “... los significados que las personas tienen de sí mismos —lo que significa ser quienes son”.

De acuerdo con estas propuestas, concebimos la IA como un conjunto de significados en constante proceso de reconstrucción en diferentes contextos en los que, a través de las interacciones que establecemos con otros, las personas tenemos experiencias de reconocimiento como aprendices. La función de la IA sería así, en términos de Bernstein, la de contribuir a construir la pertenencia, el reconocimiento y a gestionar el contexto como aprendiz en las actividades en las que el aprendizaje es el objetivo principal.

Una de las implicaciones más importantes de esta manera de caracterizar la IA es que los significados sobre uno mismo como aprendiz están siempre y necesariamente conectados al contexto de una actividad. La pregunta, entonces, es cómo definir el contexto y la actividad. Ahora bien, al reconocer que el contexto es en parte definido por el espacio y en parte por el tiempo, nos encontramos con otras dos cuestiones:

- 1) ¿Cómo definir el contexto en la modalidad trans-contextual de la IA, en la que la construcción narrativa “sobrevuela” diferentes actividades de aprendizaje y la dimensión temporal no está claramente delimitada mediante un inicio y un final?
- 2) ¿Qué relación existe entre la forma o los medios de construcción y las dimensiones temporal y espacial del contexto?; es decir, ¿en qué se distingue el proceso de construcción de la IA que tiene lugar durante un largo período de tiempo y a través de diferentes tipos de actividades y contextos —la modalidad trans-contextual— del proceso de construcción que tiene lugar en una escala temporal breve y en un contexto específico —la modalidad contextual y situada de la IA?

Antes de intentar responder estas preguntas, conviene no obstante que nos detengamos brevemente en los conceptos de reconocimiento y de construcción de significados.

La identificación del reconocimiento como elemento básico de la IA y la aceptación de que el reconocimiento, para tener lugar, requiere de la interacción con los otros y plantea unas exigencias que deben cumplir las situaciones para favorecer la construcción de la identidad. Esto, sin embargo, no proporciona pista alguna sobre cómo tiene lugar el reconocimiento o cómo se desarrolla la interacción que permite experimentar el reconocimiento de uno mismo como aprendiz. Con el fin de completar el rompecabezas necesitamos incorporar ideas y propuestas sobre el proceso mismo de construcción. Más concretamente, necesitamos tener hipótesis sobre qué hacemos las personas o qué acciones llevamos a cabo cuando interactuamos y nos reconocemos como aprendices.

Como señalan Benwell y Stokoe (2006), son muchas las teorías que comparten una base común de orientación socio-cultural, pero prácticamente todas enfatizan aspectos distintos. Así, mientras los autores que acabamos de mencionar subrayan la importancia del reconocimiento en la construcción de la identidad, otros se centran más en la naturaleza de la acción. Es el caso, por ejemplo, de Penuel y Wertsch (1995), que destacan la naturaleza retórica de la acción. Este punto de vista tiene una cierta similitud con el de otros autores para los que las identidades son construcciones narrativas (Bruner, 1997; Bucholtz y Hall, 2005; Ricoeur, 1992; Sfard y Prusak, 2005). En esta línea, Bruner llega a afirmar que “es únicamente en el modo narrativo como se puede construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura” (1996: 42).

Otra perspectiva complementaria a las anteriores es aún la que pone el acento en la actividad como fuente principal de la construcción de la identidad. Roth *et al.* (2005), por ejemplo, describen la identidad como un proceso social, más que como una característica personal, como algo que se construye en la actividad como producto primario o secundario de ella. Este acento en la actividad, que encontramos también en el trabajo frecuentemente citado de Holland *et al.* (1998), se remonta a las ideas de Leontiev sobre las raíces de la personalidad que define como “la categoría de la actividad humana objetiva, el análisis de su estructura integral, su mediación y las formas de reflejo psíquico que genera.” (Leontiev, 1978:112).

El denominador común de las perspectivas que hemos mencionado es su insistencia en el carácter social de la identidad y la identificación de algunos modos de acción —el discurso o la actividad— como fuente de la construcción. En este sentido, todas ponen de relieve la importancia del contexto o de la situación en la construcción de la identidad, su naturaleza intrínsecamente dialógica y su papel como punto de conexión entre el mundo interno y externo de la persona; en este sentido también, todas ellas pueden verse como manifestaciones del reconocimiento de la importancia de la dimensión espacial-contextual en la construcción de cualquier tipo de identidad.

Las ideas mencionadas hasta aquí constituyen piezas importantes para completar el rompecabezas de la IA y precisar qué es y cómo se construye esta identidad. Sin embargo, para seguir avanzando, hemos de volver sobre las cuestiones antes planteadas respecto a las semejanzas y diferencias de los modos de construcción de las dos modalidades de la IA que hemos acordado distinguir, la narrativa y trans-contextual, por una parte, y la contextual y situada, por otra. Nuestra hipótesis es que a cada una de estas dos modalidades le corresponde un modo específico de construcción, el discurso en el primer caso y la actividad en el segundo. Si bien reconocemos que el discurso y la narración son en sí mismos un tipo de actividad, pensamos que, en aras de la claridad analítica, tiene sentido establecer una distinción entre la actividad que está en la base de la construcción de la identidad —la actividad de aprendizaje, en el caso de la IA— y el discurso como actividad.

Desde nuestro punto de vista, cualquier tipo de identidad tiene dos dimensiones distintas basadas en dos importantes vectores subrayados por Bajtín: el espacio, al que nos hemos referido en nuestro planteamiento en términos de contexto, y el tiempo. En el caso de la IA, las dos modalidades se sitúan claramente de manera distinta en ambos vectores: una es descontextualizada —vector espacial— y se construye en el transcurso de períodos de tiempo largos o relativamente largos —vector temporal—; la otra, es contextualizada y situada —vector espacial— y se construye al hilo de la participación en actividades que se desarrollan durante períodos de tiempo cortos o relativamente cortos —vector temporal—. De este modo, si bien en la construcción de la IA estarían implicados tanto la actividad como el discurso, ambos modos de construcción jugarían un papel diferente atendiendo a la modalidad de la IA en cuestión: el discurso narrativo sería preponderante en la modalidad trans-contextual, mientras que la actividad lo sería en la modalidad contextual y situada.

Consecuentemente con este planteamiento, lo que se echa en falta en la mayoría de las aproximaciones a los procesos de construcción de las identidades es precisamente el vector temporal, así como una distinción clara entre los modos de construcción de la identidad y una mayor claridad sobre el resultado o producto del proceso de construcción.

CONTINUIDAD FRENTE A FLUIDEZ

Aunque desde un punto de vista analítico sea posible captar la naturaleza dinámica de su construcción, una dificultad obvia de la visión post-estructuralista de la identidad es explicar cómo las personas pueden experimentar la coherencia a través del tiempo y de los contextos. Benwell y Stokoe (2006:17-18) ofrecen un breve resumen del problema y de su solución cuando señalan "... que los enfoques discursivos pueden conciliar algunos de los dualismos

más arraigados propios de la investigación de la identidad. Estos enfoques son, por ejemplo, capaces de explicar los procesos mediante los cuales las personas buscan la coherencia en los relatos de sí mismos y de otras personas (y que están en la base de la visión de la identidad como “fija”), al tiempo que muestran que la identidad está supeditada a las condiciones locales del contexto de la interacción”. Encontramos un magnífico ejemplo de la aplicación de esta idea en el trabajo de Georgakopoulou (2006:1-2) que distingue entre, por una parte, las identidades pequeñas —*small identities*—, construidas localmente a través de la interacción narrativa, y por otra, los grandes relatos trans-situacionales de identidades sociales desarrollados a lo largo de la vida.

El planteamiento de Georgakopoulou muestra un cierto parecido con la distinción de Lemke (2003) entre la identidad momentánea —*in-the-moment-identity*— y la identidad a lo largo de la vida —*identity across the life span*—. Según este autor, “no resulta ... útil sostener que la identidad momentánea, o la identidad en la práctica, es idéntica a la identidad a lo largo de la vida”, de manera que “... la noción de identidad debe ser diferenciada en función de la escala [temporal]: es decir, necesitamos un abanico de conceptos distintos que vaya desde esta identidad en la práctica, propia de los períodos temporales breves en los que tiene lugar la actividad situada de los grupos pequeños, hasta las nociones de identidad apropiadas para escalas institucionales más amplias y para el desarrollo a lo largo de la vida”.

Para Lemke, la construcción a largo plazo de una identidad es el resultado de una acumulación de experiencias de construcción de identidad en la práctica a corto plazo. Aunque Lemke no proporciona detalles al respecto, su visión de la identidad a largo plazo sugiere un desarrollo lineal en el tiempo, como si partiéramos de cero, sin identidad alguna y, a medida que avanzamos, fuéramos acumulando experiencias de identidad en la práctica que acaban conformando una identidad más general. Osterlund y Carlile (2003:15) hacen una observación similar sobre el concepto de identidad, pero añaden otra distinción cuando la describen como un concepto bi-dimensional: “Las diferencias fundamentales que conforman nuestra identidad se sitúan lo largo de las dos dimensiones abstractas del tiempo y del espacio.”

EL YO Y EL OTRO EN EL TIEMPO Y EN EL ESPACIO

La afirmación de Osterlund y Carlile presenta similitudes con un aspecto importante del pensamiento de Bajtín, su énfasis en la simultaneidad del yo y del otro en el tiempo y el espacio (el concepto de cronotopo incluye en parte el análisis de esta misma relación). Holquist (1990:25) afirma que, “Para Bajtín, (...) el ‘ser’ no es sólo un acontecimiento, sino que es un acontecimiento compartido. El ser es la simultaneidad, es siempre co-ser”. La relación de co-exis-

tencia entre el yo y el otro se extiende a lo largo de las coordenadas de semejanza-diferencia y de figura-fondo, de manera que, para poder diferenciarlos utilizando estas coordenadas, es necesario contemplar el tiempo y el espacio. Dos personas pueden compartir simultáneamente un acontecimiento, pero la perspectiva espacial y temporal del evento será siempre diferente. En el acontecimiento compartido, uno es siempre quien percibe y el otro la persona percibida. Podemos traducir esto como que uno es quien reconoce y el otro la persona reconocida, y puesto que el ser es visto como co-ser, el reconocimiento puede verse también como un proceso simultáneo de co-reconocimiento que tiene lugar en escalas de tiempo diferentes y en diferentes espacios o contextos.

Volviendo a las teorías que se ocupan específicamente de la construcción de la identidad, y de acuerdo con Benwell y Stokoe, el enfoque discursivo proporciona a nuestro juicio una aproximación funcional al tema. Entendemos, además, que las observaciones de Osterlund y Carlile (2003) y de Lemke (2003) constituyen contribuciones importantes a la comprensión de qué son las identidades y cómo se construyen. Sin embargo, para seguir avanzando en nuestra indagación, es necesario dar un paso más mediante la concreción de una aproximación analítica que contemple esta distinción entre quien co-reconoce y quien es co-reconocido atendiendo a las coordenadas de tiempo y espacio.

En consecuencia, y de acuerdo con lo que precede, pensamos que el análisis de la construcción de la identidad de aprendiz debe tener en cuenta su naturaleza bidimensional, atendiendo al hecho de que el proceso de construcción tiene lugar en dos modalidades, cada una de ellas con su propia perspectiva temporal y contextual, su modo de construcción y su funcionalidad para la persona (Coll y Falsafi, en prensa). Mientras que una modalidad tiene la función de crear y mantener la coherencia y la continuidad a través del tiempo y de los contextos y situaciones por los que transita la persona, la otra remite al proceso de negociación situada que las personas nos vemos obligados a acometer cuando afrontamos una nueva situación o actividad de aprendizaje con una serie de significados trans-contextuales sobre nosotros mismos como aprendices. Cada nueva situación es un nuevo sitio (bajtiniano) de lucha (Bajtín, 1986) en el que la modalidad trans-contextual de la IA es puesta a prueba, confirmada o revisada y reconstruida. Las semejanzas y diferencias entre el que reconoce y el que es reconocido en una actividad específica de aprendizaje entran en una relación dinámica y dialógica, permitiendo al individuo atribuir sentido a la nueva situación de aprendizaje. La presencia en este contexto de múltiples otros que reconocen (por ejemplo, los iguales y el profesor) juega un papel determinante en este proceso. Sin embargo, las experiencias previas, es decir, el reconocimiento de uno mismo como aprendiz que vehiculan los significados que conforman la modalidad trans-contextual de la IA, son también un elemento crucial en el proceso de negociación situada en el nuevo contexto de aprendizaje que es la esencia la modalidad contextual y situada de la IA. En este sentido,

la negociación de la identidad de aprendiz ante una nueva situación de aprendizaje implica también una relación dialógica entre la modalidad trans-contextual y la modalidad contextual y situada, en la medida en que las experiencias pasadas como aprendiz son puestas en relación con la nueva experiencia. De este modo, el individuo no sólo puede dar un sentido a su participación en la nueva experiencia de aprendizaje —sea cual sea ese sentido—, sino que puede también dárselo a *su actividad en esa experiencia* relacionándola con otras experiencias pasadas y futuras, manteniendo así la coherencia y la continuidad a través del tiempo y de los contextos.

EL DISCURSO COMO ACCIÓN Y LA ACCIÓN A TRAVÉS DEL DISCURSO

Nuestra propuesta se basa en el supuesto de que el discurso es un elemento fundamental de la identidad, de su construcción y de su mantenimiento. En lo que concierne a la modalidad trans-contextual de la IA, el discurso es la herramienta fundamental para su construcción y también la principal vía de análisis. Por su parte, la modalidad contextual y situada de la IA se basa en la acción, discursiva y no discursiva, desplegada con motivo de la participación en actividades y situaciones de aprendizaje. La definición del contexto como actividad tiene su origen en el análisis realizado por Leontiev (1978) de la actividad, sus características, su estructura y su función mediadora como fuentes de la personalidad. La visión bajtiniana de la agencia individual en la actividad tiene el mérito de situar al individuo en el primer plano del análisis. Holquist (1990) describe la visión de Bajtín a este respecto como sigue:

“Pero una cosa está clara: en tanto que un ser humano existe, él o ella no tienen otra opción que *actuar*. Como ser humano, no tengo la “coartada” de ocupar simplemente un lugar en la existencia. Al contrario, estoy en el único lugar de la existencia que es mío. Y puesto que la existencia es un acontecimiento, mi lugar en ella se entiende mejor no sólo como un espacio, sino también como un tiempo, como una actividad, un acto, una hazaña.” (Holquist, 1990:152).

Mientras que Leontiev define el contexto como la actividad orientada a un objeto, Bajtín llama la atención sobre la intrincada interconexión de la acción subjetiva y el tiempo y el espacio. Es importante subrayar que, desde el punto de vista de Bajtín (1986:155) el sujeto no es

“ (...) consciencia en sí mismo, porque está siempre estratificado por el otro. Tampoco la intención comporta una correlación directa entre un plan interno y un acto externo dirigido a un telos específico: puesto que todos los hechos están conectados a los hechos de otros, sus significados nunca pueden ser aprehendidos en sí mismos o desde el punto de vista de un fin supra-situacional”.

En nuestra opinión, las dos perspectivas son complementarias. Necesitamos ser conscientes de las características específicas que definen la actividad de aprendizaje, pero también considerar sus coordenadas espacio-temporales. Si no se toma en consideración el tiempo, el análisis será incompleto. Leontiev (1978) dirige nuestra atención a la construcción de la actividad orientada a un objeto y a los motivos que guían las acciones del individuo. La perspectiva de Bajtín, por su parte, llama la atención sobre la naturaleza dialógica del sujeto y sus intenciones en la actividad, así como sobre la relación dialógica entre las diferentes acciones —de uno mismo y de los otros— en la actividad. Sin embargo, de alguna manera el motivo de la actividad está también presente en el énfasis de Bajtín en la relación entre el que percibe y el que es percibido. El hecho de ser percibido es un elemento que guía y motiva al individuo. Holquist (1990:27) expresa este aspecto del pensamiento bajtiniano de la siguiente manera: “Mi ‘yo’ debe tener contornos lo suficientemente específicos para proporcionar un destinatario significativo: ya que, si la existencia es compartida, se manifestará a sí misma con la condición de ser identificada.” Así pues, en cierto modo el reconocimiento se busca y las acciones están orientadas en la formulación de la existencia como el hecho de ser percibido, buscado como destinatario, reconocido. Esto es en sí mismo un motivo. Por nuestra parte, asumimos que la naturaleza de este reconocimiento depende de la naturaleza y de las características de la actividad en la que tiene lugar el reconocimiento, pero también de la naturaleza de los reconocimientos previos y futuros imaginados. Los participantes en un concurso de belleza quieren ser reconocidos como hermosos, los anfitriones de una fiesta quieren ser reconocidos como anfitriones amables y competentes, la profesora de la clase quiere ser reconocida como una profesora eficiente y los estudiantes como buenos estudiantes. Sólo que no es fácil definir qué es una profesora eficiente o un buen estudiante. ¿Buen estudiante es el que responde a las expectativas formales del curso, el que se las arregla para salir adelante con el mínimo esfuerzo posible, el que aprende los contenidos de memoria o el que es capaz de utilizar críticamente los contenidos aprendidos?

Permítasenos ejemplificar cómo se complementan estas dos perspectivas en nuestro análisis de un foro de discusión en línea con estudiantes de educación secundaria superior. La actividad tiene unos objetivos claramente definidos por los profesores. Los motivos consisten en objetivos de aprendizaje relacionados con los contenidos, conectados a su vez a las exigencias para aprobar el curso. Los estudiantes deben participar activamente en el foro realizando al menos dos contribuciones semanales, estando al día de la discusión en foro mediante la lectura de las contribuciones de los compañeros, y consultando un libro sobre el problema de la sobre pesca marina y las causas y posibles soluciones de este problema. El objeto de la actividad le proporciona una dirección (Kaptelinin, 2005) que puede coincidir o no con los motivos individuales y colectivos de los estudiantes para participar. De acuerdo con la idea bajtiniana de la relación dialógica entre las intenciones, los motivos de los participantes están en constante interacción, apoyándose o contraponiéndose. Esto se hace

evidente, por ejemplo, en lo que concierne a la longitud de los mensajes. Algunos participantes realizan contribuciones extensas con el fin de probar su comprensión profunda del tema. La longitud del mensaje es en sí misma en estos casos un acto de reconocimiento del contexto, pero también un intento de facilitar el reconocimiento por otros. Las intenciones de los estudiantes que realizan contribuciones extensas (motivadas por el deseo de aprobar el curso) pueden sin embargo entrar en colisión con las de otros participantes más preocupados por atender a las exigencias formales del curso con el mínimo esfuerzo posible. El participante E, del que hemos reproducido antes un fragmento de entrevista, asegura que el tema no le interesa. Afirma además que no confía en las aportaciones de sus compañeros debido a que carecen del nivel necesario de conocimientos generales (todos excepto uno que tiene como él un contexto familiar motivador). Lee las contribuciones de sus compañeros para divertirse, pero no las toma suficientemente en serio como para responder a ellas. En pocas palabras, no le importa si es reconocido o no como aprendiz o como un participante valioso en la discusión a menos que el reconocimiento venga de alguien que respeta, es decir, de alguien que él reconoce como un buen estudiante de acuerdo con su caracterización de lo que significa ser buen estudiante.

En síntesis, hay tres elementos esenciales en nuestra propuesta de análisis: los actos de reconocimiento, su ubicación en el flujo de la discusión y la posición temporal que ocupan en ella (cuándo ocurren, antes de qué, al mismo tiempo que, en paralelo a, después que...). Además, el análisis exige la toma en consideración de la modalidad trans-contextual de la IA como base. Los actos de reconocimiento que jalonan la modalidad contextualizada y situada de la IA forman parte del proceso de re-negociación de los significados sobre uno mismo como aprendiz que conforman la modalidad trans-contextual de dicha identidad que se activa inexorablemente cuando se aborda una nueva situación o actividad de aprendizaje. Para mantener la coherencia y la continuidad de la IA entre contextos y momentos temporales distintos, es necesario confirmar, al menos en parte, esos significados, lo que implica establecer algunas semejanzas entre las experiencias de aprendizaje pasadas y la experiencia presente. La cuestión es saber qué sucede cuando las diferencias entre unas y otras son mayores o más importantes que las semejanzas. Aunque la respuesta a esta pregunta está fuera del alcance del presente trabajo, en lo que sigue centraremos nuestra indagación en cómo se plantea este re-negociación de los significados sobre uno mismo como aprendiz y cómo podemos identificarla y rastrearla en la actividad.

LA MODALIDAD TRANS-CONTEXTUAL DE LA IDENTIDAD DE APRENDIZ ANTE LAS NUEVAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

La identificación de los desafíos que plantea a la IA toda nueva situación de aprendizaje y del proceso de re-negociación de los significados sobre uno

mismo como aprendiz que posibilita la puesta en relación entre las dos modalidades de la IA es en sí misma un reto metodológico de considerable complejidad. Por supuesto, es posible buscar indicadores de estos desafíos y de este proceso en el contenido de las contribuciones y en las informaciones que proporcionan sobre las intenciones y los esfuerzos de los participantes para ser reconocidos como aprendices en el contexto de la actividad. Por ejemplo, los intentos de los participantes para conectar sus contribuciones con las de otros participantes pueden ser interpretados como una manifestación de esos esfuerzos. Sin embargo, en el marco de un foro electrónico de conversación —o de otros contextos de aprendizaje en línea— puede haber actos de reconocimiento no directamente vinculados al contenido de las contribuciones; es el caso, por ejemplo, de las lecturas de las contribuciones de los otros participantes, del hecho de realizar o no contribuciones, de su frecuencia, longitud y otras características, o aún del uso preciso o indiscriminado de la habitual funcionalidad de respuesta (*replay*) presente en este tipo de entornos.

Puesto que el motivo de la participación puede diferir entre los participantes, es lógico que también los actos de reconocimiento puedan ser diferentes. Si los estudiantes participan en el foro por diferentes razones y sus acciones están guiadas por diferentes motivos y objetivos, eso significa que probablemente llevarán a cabo acciones distintas acordes con la representación que tienen de sí mismos como aprendices, y ello con la finalidad de mantener la coherencia y la continuidad entre contextos y de poder dar sentido a la nueva actividad de aprendizaje y a su participación en ella. Lógicamente, la atención de los estudiantes se dirigirá en primer lugar a las características o aspectos de la nueva situación de aprendizaje que han tenido un papel destacado en la construcción de los significados sobre uno mismo como aprendiz a partir de las experiencias previas de aprendizaje. Cuanto mayores y más profundas sean las semejanzas percibidas por los estudiantes entre la nueva situación de aprendizaje y las experiencias previas a partir de las cuales han construido la representación de sí mismos como aprendices, más fácil será la conexión entre las dos modalidades de la IA. Sin embargo, cuando la nueva situación de aprendizaje sea percibida como sensiblemente distinta de las situaciones o actividades de aprendizaje previas y plantee condiciones y exigencias de participación inéditas o diferentes a las habituales, la conexión entre las dos modalidades de IA se volverá compleja y la búsqueda de un encaje entre ambas planteará importantes desafíos. En este marco, nuestra hipótesis es que, cuanto más amplio sea el abanico de experiencias que están en la base de la representación sobre sí mismo como aprendiz que ha podido construir un individuo, mayor será la probabilidad de que pueda mantener la coherencia y la continuidad de su IA cuando aborde una nueva situación o actividad de aprendizaje. En otras palabras, cuanto más diversas y ricas sean las experiencias previas de reconocimiento de sí mismo como aprendiz de una persona, más fácil le resultará atribuir sentido a las nuevas situaciones de aprendizaje y atribuir sentido a su participación en ellas reconociéndose y sintiéndose reconocido como aprendiz.

De este modo, el análisis de la modalidad contextual y situada de la IA es en buena medida, como ya hemos mencionado antes, inseparable del análisis de la modalidad trans-contextual de esta identidad, entendida como una construcción narrativa que recoge, integra y re-presenta los significados sobre sí mismo como aprendiz a partir de un abanico más o menos amplio de experiencias de aprendizaje pasadas, presentes y futuras. La naturaleza narrativa de la modalidad trans-contextual y trans-temporal de la IA implica un cierto grado de lo que Bajtín denomina “exterioridad” —*outsideness*— (Holquist, 1990:31), tanto en el sentido temporal como espacial del concepto: “exterioridad” respecto a actividades concretas y específicas de aprendizaje —de ahí su trans-contextualidad; pero también “exterioridad” respecto a momentos temporales precisos —de ahí su trans-temporalidad y la ubicación en el pasado, en el presente y en el futuro de las experiencias de aprendizaje a las que remite. En tanto que construcción narrativa, la modalidad trans-contextual de la IA es de naturaleza representacional y se sitúa fuera de, más allá de, o por encima de, las experiencias concretas de aprendizaje en las que se basa. Por su parte, la modalidad contextual y situada de la IA es de naturaleza experiencial y su proceso de construcción está indisolublemente asociado a la participación del aprendiz en experiencias concretas y específicas de aprendizaje.

Ahora bien, ¿cómo podemos analizar la construcción narrativa de la modalidad trans-contextual y trans-temporal de la IA? y ¿cómo podemos utilizar los resultados de este análisis para abordar su conexión con la otra modalidad, la contextual y situada, de esta misma identidad?

EL CRONOTOPO EN LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA IDENTIDAD DEL APRENDIZ

Utilizamos el concepto bajtiniano de cronotopo como fuente de inspiración de la visión que hemos presentado de la IA y de nuestra propuesta para analizarla. Bajtín concibe el cronotopo como la conexión intrínseca de tiempo y espacio e identifica el tiempo como su principio fundamental, afirmando que “el cronotopo es el lugar en el que los nudos de una narrativa se atan y se desatan” (Holquist, 1990:109). Según este autor, el cronotopo está “... indefectiblemente asociado a *alguien que está en una situación.*” (p. 151). Otro elemento crucial del cronotopo es el juicio sobre el tiempo y el espacio específico. Holquist argumenta que “[el cronotopo] es un término útil no sólo porque reúne el tiempo, el espacio y el juicio de valor, sino porque insiste en su simultaneidad e inseparabilidad.” (p. 155). Así pues, podemos decir que la experiencia de una actividad es la acción en la actividad y que está acompañada siempre por un valor acordado al tiempo y al contexto de la actividad.

La visión de la identidad de Baldwin basada en cómo se afronta y cómo se utiliza la experiencia a la que antes nos hemos referido llama también la atención de forma indirecta sobre la importancia de los aspectos espaciales y tem-

porales. La *experiencia* implica una referencia a la acción en una situación pasada, a algo vivido antes del momento presente, pero que puede ser utilizado en el presente y en el futuro. Además la *experiencia* remite a una situación o un contexto en el que sucedió algo en un momento dado que fue vivido por alguien.

Pese al carácter abstracto y limitado de nuestra cita de Baldwin sobre qué es la identidad, encontramos ya en ella la esencia de nuestra distinción entre las dos modalidades de la IA. Así, podemos interpretar el componente de “enfrentar” la experiencia bien como el hecho de ser confrontado con una situación que exige la acción (la activación de un proceso de re-construcción de la IA), bien como el hecho de hacerse consciente de, o de “mirar”, una experiencia del pasado, del presente o del futuro. En nuestra propuesta, esto es precisamente lo que sucede en el caso de la modalidad trans-contextual y narrativa de la IA. Asumimos que esta modalidad de la IA es el fruto de las exigencias implícitas o explícitas que se le plantean a la persona para construir narrativas más o menos elaboradas de sus experiencias de aprendizaje.

Estas exigencias pueden ser planteadas en el transcurso de entrevistas, conversaciones mantenidas con iguales, padres, profesores, jefes, la participación en *blogs*, en conversaciones informales o en cualquier otro tipo de situaciones o contextos ajenos a actividades más o menos formales de aprendizaje. Cuando pedimos a un estudiante que identifique y describa situaciones en las que se siente seguro y confiado en su capacidad para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos, lo que encontramos son referencias a experiencias de aprendizaje en las que sobresalen algunos elementos como, por ejemplo, la figura del profesor, los iguales, el tipo de contenido, la organización de la actividad, su carácter presencial o en línea, la existencia o no de retroalimentación, la naturaleza más o menos precisa de los objetivos de aprendizaje a alcanzar o de los productos a realizar, etc.

Así, por ejemplo, el estudiante E al que nos hemos referido ya anteriormente, ante esta pregunta subraya insistentemente el nivel de conocimiento general de sus compañeros y la competencia del profesorado como factores esenciales de su participación en actividades de aprendizaje en el contexto de la educación escolar. En realidad, lo que está haciendo E con este tipo de respuestas es formular una representación de sí mismo como aprendiz a partir de las experiencias de aprendizaje vividas en el pasado, representación y experiencias que son construidas —o al menos reconstruidas— en el contexto de las exigencias planteadas por una entrevista y que, en consecuencia, no pueden entenderse al margen del motivo que guía la construcción narrativa.

Las narrativas de IA no sólo incluyen experiencias pasadas, sino también una visión o idea de experiencias futuras de reconocimiento de sí mismo como aprendiz. En este sentido, el modo narrativo de construcción de la IA hace posible la idealización de las experiencias a las que remite. Una experiencia negativa puede convertirse en una experiencia menos dolorosa de lo que lo fue realmente; un examen no aprobado que en su momento se vivió

como un completo desastre, años después puede parecer menos grave. Pero la construcción narrativa de la IA comporta no sólo la posibilidad de “mirar” las experiencias previas de aprendizaje de una manera determinada, sino también la posibilidad de seleccionarlas y de atribuirles diferente peso o importancia. Así, una experiencia pasada puede aparecer en la narrativa como la peor o la mejor nunca vivida, como la más enriquecedora, la más desafiante, la más frustrante, etc.

El análisis de la construcción narrativa de la IA tiene como foco la descripción de los cronotopos de las experiencias que la conforman, es decir, la intersección que en ellas se produce de un momento temporal, de un contexto espacial y de un juicio de valor. Algo sucedió en un momento determinado y en un contexto particular que tuvo un significado específico para el autor de la narrativa. La identificación del acontecimiento constituye así una parte esencial de los significados construidos sobre sí mismo como aprendiz y puede ser considerado en sí mismo como un cronotopo.

Los acontecimientos que conforman la narrativa incluyen referencias a elementos cronotópicos significativos como, por ejemplo, el espacio físico en que tienen lugar —la clase—; las relaciones sociales —con los profesores, con los iguales—; los contenidos de aprendizaje —el programa de estudio, la materia—; el plan de actividades —tipos de actividades, secuencia, condiciones de realización, etc.—; los objetivos y los motivos, o cualquier otro aspecto o elemento significativo de la experiencia. En otras palabras, y volviendo a la formulación de Bajtín de que “el cronotopo es el lugar en el que los nudos de una narrativa se atan y se desatan” (en Holquist, 1990:9), el análisis de la construcción narrativa de la IA consiste en identificar los elementos recurrentes de las experiencias pasadas y futuras de aprendizaje asociados al reconocimiento de uno mismo como aprendiz. Como ya hemos mencionado, debido a su naturaleza dialógica, la construcción narrativa depende del contexto en el que se produce, lo que significa que una narrativa construida por estudiante en el contexto de una conversación con su profesor será probablemente distinta de otra construida por el mismo estudiante durante una conversación con un igual.

En su descripción del papel del cronotopo en las narrativas, Holquist (1990:113) introduce aún un nuevo elemento al afirmar que puede definirse como “... la matriz formada por el relato y la trama de una narrativa particular (...). Sólo situando el orden de la trama sobre el fondo de un (hipotético) relato, el aspecto figurativo, textualmente impuesto, de la trama deviene evidente.” La trama y el relato aparecen así interconectados. Las experiencias específicas de aprendizaje sólo pueden ser entendidas en el marco de la narrativa que las incluye. Y es justamente en este punto en el que el motivo contextual de la construcción de la narrativa aparece como un factor relevante, ya que los motivos conducentes a la construcción de la narrativa pueden ser distintos, y de hecho lo son, en función del contexto en que tiene lugar dicha construcción. Así, en el caso de una narrativa construida por un estudiante en el transcurso de una con-

versación con un profesor, el motivo de la construcción puede ser, por ejemplo, solicitar ayuda, conseguir el aplazamiento de la fecha de entrega de un trabajo o de un examen, conseguir la admisión a una institución formativa o a una vía de formación, etc. Pero la conexión entre la trama y el relato también implica la articulación de las diferentes partes de la narrativa, de manera que las mejores y más satisfactorias experiencias de aprendizaje deben ponerse en relación con las peores y más desagradables, y las experiencias pasadas con las experiencias futuras imaginadas.

Bruner (1997) ofrece una lista de los “nueve universales de las narrativas” sobre la realidad que permite concretar y profundizar el cronotopo bajtiniano. En lo que concierne al tiempo, señala que el tiempo narrativo no se corresponde necesariamente con el tiempo cronológico, sino con la relevancia de las acciones que tienen lugar en él. Pensemos, por ejemplo, en el personaje principal del film *High Fidelity*, Rob Gordon, cuando organiza los discos —objetos esenciales para su identidad personal— autobiográficamente por orden de las rupturas amorosas vividas. Bruner también señala la conexión dialógica de las partes del relato y su función en la narrativa como un todo.

Las narrativas tienen una composición hermenéutica y exigen, para ser comprendidas, su correspondiente interpretación. Así, E, el estudiante de nuestro ejemplo, en la construcción narrativa realizada en el transcurso de la entrevista que hemos mantenido con él, hace referencia a “dos años perdidos” en su aprendizaje escolar, al tiempo que vincula la representación que tiene de sí mismo como aprendiz al tránsito desde el sistema educativo griego al sistema educativo sueco; estos elementos aparecen en diferentes momentos y partes de la narrativa, pero están interconectados y su interpretación exige considerarlos de forma integrada.

Bruner menciona también la “centralidad del conflicto” como una característica de la narrativa (por ejemplo, la pérdida de dos años en el aprendizaje escolar asociada al cambio de país de residencia y de sistema educativo señalada E). Un relato digno de ser contado reposa habitualmente sobre algún tipo de conflicto. En este sentido, cabe formular la hipótesis de que la narrativa de la IA contendrá probablemente más referencias a experiencias extraordinarias que a experiencias ordinarias: un contenido nunca aprendido, un examen nunca aprobado, un resultado nunca alcanzado, ... También las experiencias conflictivas son cronotopos en la medida en que comportan un contexto espacial y temporal, así como un juicio de valor que las identifica como conflictivas.

Permítasenos aludir aún, para terminar con las aportaciones de Bruner (1997:163), a otro “universal” de las narrativas: su “extensibilidad histórica”. Aunque los contextos y las condiciones de vida de las personas cambian, necesitamos mantener una cierta coherencia y continuidad a lo largo de la vida y el sentido de ser nosotros mismos. “Parecemos ser genios de la ‘historia continuada’ (...). Imponemos una coherencia al pasado, lo convertimos en Historia.”

Este rasgo de las narrativas permite diferenciar las dos modalidades de la IA que hemos identificado en nuestro análisis. La modalidad trans-contextual y trans-temporal proporciona a la IA su "extensibilidad histórica", permitiendo al individuo crear una visión coherente de sí mismo como aprendiz a través de diferentes contextos y tiempo, mientras que la modalidad contextual y situada de la IA utiliza esa construcción narrativa como punto de entrada, como plataforma de base, para abordar nuevas actividades y situaciones de aprendizaje. Si en palabras de Bajtín el ser es actuar, entonces la modalidad trans-contextual de la IA hace posible la acción en los nuevos contextos de aprendizaje; pero como los principios del dialogismo gobiernan tanto la existencia como la acción, entonces su reconstrucción en los nuevos contextos de aprendizaje exige su propio proceso constructivo, lo que nos remite a la modalidad contextual y situada de la IA.

REFLEXIONES FINALES

Desvelar la dinámica de un proceso tan abstracto y complejo como la construcción de identidades es una tarea enormemente complicada que debe ser abordada con precaución y respeto. En último término, el intento por comprender cómo se construyen las identidades y cuáles son sus funciones es un intento por comprender cómo las personas se ven y se definen a sí mismas en relación con los otros y con su entorno. Nuestra aproximación al tema reposa sobre la convicción de que lo que necesitamos en el momento actual no son nuevas definiciones de la identidad y de las identidades. A nuestro juicio, la prioridad deber ser conjuntar las múltiples y diversas piezas teóricas y metodológicas aportadas por la investigación, con el fin de resolver el puzzle de la construcción de las identidades y poder hacer un uso consciente del conocimiento de ese proceso de construcción. En el trasfondo de nuestra propuesta se encuentra la idea de que las instituciones educativas deben prestar una especial atención a la construcción y re-construcción de la identidad de aprendiz que llevan a cabo los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje que en ellas tienen lugar. Para ello, sin embargo, necesitamos aumentar nuestro conocimiento y nuestra comprensión de cómo se construye la IA a través de diferentes contextos y tiempos, lo que a su vez exige la integración de contribuciones teóricas y metodológicas diversas. Las ideas y las aportaciones de Bajtín constituyen, a nuestro juicio, un elemento importante y valioso de este proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtín, M. (1986). *The dialogic imagination: Four essays*. Editado por Michael Holquist, Ed. Austin: Texas University Press.

- Baldwin, J. (1985). No name in the street. En J. Baldwin, *Collected Essays*. New York: Literary Classics of the United States.
- Benwell, B. y Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bernstein, B. y Solomon, J. (1999). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control. *British Journal of Sociology of Education*, 2(2). 265-79.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Burke, P. J. (2003). Relationships among multiple identities. En P. J. Burke, T. J. Owens, R. T. Serpe & P. A. Thoits (Eds.), *Advances in Identity Theory and Research* (pp. 195-214). New York: Kluwer/Plenum Publishers.
- Coll, C. y Falsafi, L. (en prensa). La identidad de aprendiz. Una aproximación socio-cultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices. *Infancia y Aprendizaje*.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Holland, D., Lachicotte, W. Jr., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Georgakopoulou, A. (2006). Small and large identities in narrative (inter)action. In A. De Fina, D. Schrifflin & M. Bamberg (Eds.), *Discourse and Identity* (pp. 83-102). New York: Cambridge University Press.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism - Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Kaptelinin, V. (2005). The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 4-1.
- Lemke, J. (2003). *Identity, Development, and Desire: Critical Questions*. (Consultado 07/01/11: <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/Identity/identity1.htm>)
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mead, G.H. (1962). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. esp.: (1982). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós).
- Osterlund, C. y Carlile, P. (2003). How practice Matters: A relational View of Knowledge Sharing. En M. Huysman, E. Wenger & V. Wulf (Eds.), *Communities and Technologies*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.
- Penuel, P. R. y Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*. 30(2), 83-92.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press. (Trad. esp.: (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI).
- Roth, W. M., Hwang, S. W., Lee, Y. J. y Goulart, M. I. M. (2005). *Participation, Learning, and Identity: Dialectical Perspectives*. Berlin: Lehmanns Media.
- Sfard, A. y Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The making of modern identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- (1994). *The politics of recognition*. En A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

6

Aprender, sentir, intervenir. Los niños hablan de sus logros y sus fracasos al dibujar¹

ME EMOCIONO. LUEGO PIENSO: CÓMO LOS NIÑOS SE PERCIBEN A SÍ MISMOS COMO APRENDICES

Los enfoques cognitivo y sociocognitivo predominantes en el estudio del aprendizaje en las últimas décadas han contribuido a entender mejor los procesos por los cuales los seres humanos se convierten en personas capaces no sólo de actuar, sino también de revisar, anticipar y ajustar esas acciones, de compartir experiencias, intenciones, ideas y proyectos, de confrontar y colaborar con otros. Estos enfoques han permitido también comprender mejor cómo evoluciona la propia representación de los niños como agentes de aprendizaje, cómo conciben ellos mismos su identidad como aprendices.

Desde algunos enfoques, aprender consiste en gran medida en ampliar, explicitar y redescubrir las propias formas de representarse el mundo físico y social (Karmiloff-Smith, 1992). Se ha propuesto también que en ese proceso los aprendices van generando una perspectiva sobre sí mismos al aprender, que se articula en diversos modos con las perspectivas de otros — otros que aprenden, enseñan y participan en la generación de conocimientos (Bruner, 1997; Pozo *et al.*, 2006). Como sugiere Pozo (en este mismo volumen), a partir de Dienes y Perner (1999), esa representación del sí mismo como aprendiz supondría una progresiva explicitación de la agencia cognitiva, a partir de una integración inicialmente de los objetos o contenidos del aprendizaje y más adelante

¹ Este estudio fue subsidiado por la Universidad Nacional del Comahue (B-139), CONICET (PIP 5663) y ANPCYT (PICT 1607) de Argentina y SEJ2006-15639 CO2-O1 del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

de las diferentes perspectivas o actitudes que diversas personas pueden adoptar con respecto a esos objetos o contenidos. La perspectiva del sí mismo como aprendiz, en tanto comprende la representación de las propias experiencias, historias, motivos, logros, desafíos y sentimientos en diferentes situaciones y campos de aprendizaje, es una construcción dinámica. Al ser explicitada da cuenta de la identidad de la persona que aprende a través de los cambios en los que continuamente participa.

Una comprensión más amplia de esa perspectiva personal sobre el propio aprendizaje requeriría la integración de los procesos emocionales en la investigación del aprendizaje, como desde hace casi dos décadas reclaman los estudios sobre “cognición caliente” (Huertas, 1997; Pintrich, Marx y Boyle, 1993). Sin embargo, todavía son pocos los trabajos que dan cuenta del rol de la emoción en el proceso de aprender (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002) o sus efectos en el compromiso, motivación, autoevaluación, rendimiento, metas, resultados y continuidad del aprendizaje.

En el estudio que aquí presentamos comenzamos a considerar dimensiones emocionales en una línea de investigación que desde hace más de diez años desarrollamos acerca del aprendizaje en la niñez, desde una perspectiva evolutiva de primera persona. En esas investigaciones hemos priorizado la indagación de cómo niños de distintas edades conciben los factores sociales que intervienen al aprender contenidos significativos (de la Cruz *et al.*, 2006), así como la actividad manifiesta y mental que el propio aprendiz pone en juego (Pozo y Scheuer, 1999; Scheuer *et al.*, 2001, 2006). A partir de estos estudios diferenciamos en los niños modos de priorizar y vincular ideas, a los que describimos básicamente en términos de dos teorías implícitas sobre el aprendizaje: la teoría directa y la teoría interpretativa, que suponen una diferente concepción de su propia identidad como aprendices.

Así, los niños que mantienen una teoría directa (hacia los cuatro o cinco años) se caracterizan por establecer relaciones lineales entre las condiciones del aprendizaje y los resultados obtenidos, que conciben como productos-copias, claramente identificables y acumulables, cuya adquisición amplía o extiende los conocimientos del aprendiz, que en todo caso desempeña un papel pasivo como mero receptor de los objetos o contenidos del aprendizaje. Los niños que dan muestra de una teoría *interpretativa* (por lo general a partir de los seis años) prefieren un aprendiz que activa y gestiona representaciones mentales, que adopta actitudes con respecto a los objetos o contenidos del aprendizaje (recuerda, comprende, anticipa, revisa, corrige), con vistas a adquirir progresivamente un mayor dominio y fluidez en ciertos aprendizajes. Una versión incipiente de la teoría interpretativa considera la actividad del aprendiz enfatizando sus aspectos manifiestos: se aprende haciendo y reiterando una y otra vez aquello que se está aprendiendo. Conlleva tácitamente la idea de que aprender consume tiempo, requiere práctica y un esfuerzo deliberado. Implica relacionar los propios resultados con los modelos o fuentes del aprendizaje. Una teo-

ría interpretativa más avanzada requiere integrar en la explicación del aprendizaje la actividad del aprendiz en términos de procesos mentales de refinamiento y redescipción, que implican adoptar una actitud o posición más compleja, dinámica y activa como aprendiz.

De hecho, el avance desde una teoría directa a las sucesivas versiones de una teoría interpretativa puede ser explicado según un proceso de integración jerárquica a través de tres dimensiones básicas: incremento de la *complejidad* y *dinamización* de los factores intervinientes en el aprendizaje, e *internalización de la agencia* del aprendiz. Una teoría interpretativa es más compleja que una teoría directa porque considera más componentes del aprendizaje y establece un número mayor de relaciones entre ellos. En cuanto a la dinamización, mientras una teoría directa focaliza principalmente en factores de aprendizaje considerados en términos estáticos y los relaciona linealmente con los resultados alcanzados, una teoría interpretativa integra procesos que operan en más de una dirección. Por último, una teoría interpretativa indica un movimiento hacia la internalización de la agencia en el aprendizaje, al anclar la experiencia y la actividad de aprendizaje en el propio aprendiz.

Pero esta descripción del desarrollo de las teorías implícitas de aprendizaje apenas contempla dimensiones emocionales que sin duda participan en este proceso. Nos preguntamos entonces: ¿cómo representan los niños la intervención de las emociones al aprender? ¿Sus formulaciones presentan cambios evolutivos en sintonía con el progreso en las teorías implícitas de aprendizaje, al revelar avances en la dimensiones de complejidad, dinamización e internalización de la agencia? ¿Es compatible ese desarrollo emocional con el modelo que hemos planteado? ¿Se representan su propio desarrollo emocional según las mismas pautas que hemos identificado en los componentes más cognitivos o procesuales en el aprendizaje?

De acuerdo con Damasio (1994), consideramos que los sentimientos son emociones conscientes que pueden, en diferente grado y a través de distintos medios, ser representadas, reconocidas y comunicadas por la persona que las experimenta e incluso ser utilizadas en procesos de reflexión. A partir de las emociones primarias según Damasio se configuran las emociones secundarias. Estas darían lugar a los sentimientos, al hacer consciente la conexión entre la representación del estado corporal —o registro de variaciones en el continuo malestar/bienestar— y la del objeto que la suscita. Por tanto, mediante procesos de explicitación y redescipción, los sentimientos se derivarían en una última instancia de unas pocas emociones primarias, básicas o universales de valencia negativa o positiva (miedo, enojo, tristeza, asco, sorpresa, alegría) y de una amplia gama de emociones sutiles que a su vez se derivan de ellas (orgullo, vergüenza, agrado).

Durante el proceso de aprendizaje, continuamente se suscitan emociones que pueden ubicarse en cualquier punto del continuo que se extiende entre el polo implícito (emociones primarias) y el explícito (sentimientos). Podríamos pensar que, tal como se ha constatado para los estados de ánimo cotidianos en

general (Thayer, 1998), las emociones y sentimientos también juegan un papel clave en el aprendizaje, al preparar al aprendiz para actuar en un sentido amplio, en formas que pueden favorecer o no la continuidad en el aprendizaje. Por ejemplo, ante el malestar que experimenta en situaciones de fracaso, puede destruir su producción fallida, abandonar la meta, buscar ayudas, delinear soluciones alternativas (entre otras posibilidades). Es probable que estas diversas respuestas a estados emocionales que se suscitan en situaciones de aprendizaje estén estrechamente relacionadas con los modos en que los aprendices se representen los factores que intervienen al aprender, en suma, con sus teorías implícitas de aprendizaje.

En lo que sigue, el capítulo está organizado en tres apartados. En el primero delineamos brevemente un panorama del desarrollo emocional y de la comprensión de las emociones en la niñez. En el segundo damos cuenta del modo en que niños, de entre 4 y 12 años, explicitan los sentimientos que experimentan en un aprendizaje que les resulta familiar y significativo como el dibujo. En el último apartado se plantea la convergencia observada entre la línea de desarrollo identificada en este trabajo acerca de las formas en que los niños refieren sus estados emocionales y sentimientos en situaciones de éxito y fracaso al aprender a dibujar, y la evidenciada en las investigaciones de las concepciones tanto de las emociones como del aprendizaje en un período evolutivo-educativo semejante.

EL DESARROLLO Y LA COMPRENSIÓN DE LAS EMOCIONES EN LA NIÑEZ

En los últimos 25 años se han realizado numerosos estudios acerca del desarrollo de las emociones en la niñez. Hay considerable consenso en que prácticamente desde el nacimiento los bebés manifiestan expresiones emocionales que, aunque no sean intencionales, resultan informativas para quienes los rodean. En efecto, poco después de nacer, expresan interés, aflicción y disgusto (Izard y Malatesta, 1987) y a partir de los 18 ó 24 meses manifiestan también empatía, desconfianza, desconcierto (Papalia y Wendkos, 1998, Spitz, 1985). La adquisición del lenguaje en general, y en particular de un léxico específico del campo afectivo, marca y habilita relevantes cambios en la explicitación de las emociones en sí mismos y su reconocimiento en los demás, así como en la diferenciación y comprensión de las mismas. Esta formulación de registros más bien tácitos de valencias, tonalidades e intensidades afectivas en un lenguaje compartido sería clave para la transición desde el campo de las emociones al de los sentimientos, en el sentido que los hemos definido más arriba (Damasio, 1994). Es alrededor de los 3 a 4 años cuando los niños suelen comenzar a nombrar sentimientos como la felicidad, la tristeza, el miedo o el enojo sobre la base de expresiones faciales (Izard y Malatesta, 1987). A esa edad también comienzan a anticipar los sentimientos que se experimentan ante situaciones posibles o

imaginadas, como la tristeza que se suscitaría ante la pérdida de un juguete (Cutting y Dunn, 1999). Aproximadamente entre los 3 y 6 años, los niños van tejiendo unas relaciones entre los sentimientos y otros estados y procesos psicológicos. Así, pueden apreciar que las reacciones emocionales de las personas ante una misma situación pueden diferir debido a que sus deseos difieren (Yuill, 1984) y, algo más adelante, explican esas diferentes reacciones teniendo en cuenta también el hecho de que sus creencias (verdaderas o falsas) pueden ser distintas (Harris *et al.*, 1989). También comienzan a percatarse de discrepancias entre los sentimientos que en ocasiones una persona expresa y los que experimenta (Gross y Harris, 1988) y a relacionar la memoria con los sentimientos. Por ejemplo, piensan que su intensidad ante un suceso vivido puede variar con el tiempo y que algunos elementos presentes en una situación actual pueden desencadenar evocaciones emocionales (Lagatutta, Wellman y Flavell, 1997). En la etapa escolar aparecen indicios de cierto control emocional o, podríamos decir, “meta-emoción”, primero refiriendo estrategias comportamentales y, hacia los 8 años, también estrategias psicológicas como distraerse o negar la realidad. A estas edades también comprenden que una misma persona puede tener sentimientos distintos, mixtos e incluso contradictorios ante una situación (Harris, 1983).

Pons, Harris y de Rosnay (2004) articulan buena parte de los progresos que acabamos de indicar al proponer que la comprensión de los aspectos que intervienen en las emociones por parte de niños de 3 a 11 años de edad se desarrolla según criterios de organización jerárquica, a partir del análisis de numerosos estudios y de un estudio propio que evalúa nueve componentes de esa comprensión. Inicialmente, según esta propuesta, los niños focalizan sobre los aspectos externos de la emoción (expresiones faciales, causas externas, el impacto de eventos externos o que provienen del recuerdo), luego integran otros aspectos mentales relacionados con los sentimientos, como los deseos y las creencias y finalmente, el perspectivismo en la comprensión de los eventos junto a la concurrencia de varios sentimientos, la intervención de estrategias de autocontrol y de procesos de reflexión. La comprensión o el reconocimiento de las manifestaciones emocionales abiertas sería un prerrequisito para la comprensión de aspectos psicológicos de la emoción y estos últimos lo serían a su vez, para la intervención de la reflexión para regular la emoción y resolver o afrontar las situaciones.

Otros estudios revelan el desarrollo gradual de sentimientos dirigidos hacia la propia persona. Se trata de sentimientos sofisticados en tanto requieren un particular grado de reflexividad y socialización, algunos de los cuales tienen especial interés para el aprendizaje, como el orgullo, que combina el gozo por alcanzar una meta con la felicidad de que ese logro sea apreciado por los demás. Mientras que los niños preescolares prácticamente no mencionan estos “autoafectos”, entre los cinco y siete años depositan estos sentimientos en sus padres u otros significativos (“mi papá está orgulloso de mí”) y progresivamente los internalizan en los años siguientes (Harter, 1993).

Apreciamos una notable conexión entre: a) el desarrollo y comprensión de las emociones, así como de las acciones que a partir de ellas se ponen en juego, según los estudios revisados; y b) el desarrollo de las teorías implícitas de aprendizaje en los niños evidenciado por nuestros estudios. En ambos campos, los niños preescolares suelen privilegiar aspectos manifiestos y puntuales, a partir de la etapa escolar (hacia los seis años) integran una diversidad de procesos mentales y, progresivamente, dan cuenta de actitudes reflexivas y recursos de autorregulación. Esta conexión nos anima a estudiar el desarrollo de la representación de las propias emociones —es decir, sentimientos— al aprender. Pese a que, como señalamos antes, los sentimientos experimentados al aprender inciden principalmente en la continuidad de los aprendizajes y en la valoración de la propia capacidad para aprender (de la Cruz *et al.*, 2007; Huertas, 1997), es poco lo que se sabe acerca de cómo operan en el transcurso del aprendizaje (Wosnitzka y Volet, 2005).

EL ESTUDIO. LOS SENTIMIENTOS DE LOS NIÑOS AL APRENDER

En nuestra investigación nos propusimos explorar el desarrollo del modo en que los niños explicitan los sentimientos que experimentan en un aprendizaje que les resulta familiar y significativo. Para ello propusimos a niños de entre 4 y 12 años de edad que se imaginaran en dos situaciones opuestas —fracaso y logro— respecto de la consecución de una meta que ellos mismos se habrían propuesto. Anticipamos que la evolución de los modos en que explicitarían sus sentimientos en las dos situaciones polares de logro y fracaso que ocurren al aprender se correspondería, en grandes líneas, con los procesos de complejización, dinamización e internalización de la agencia, evidenciados en los estudios del desarrollo de la representación por parte de los niños de las emociones y del aprendizaje (ver apartado anterior).

Anclamos el estudio en el campo del dibujo porque su relevancia evolutiva, psicológica y social indica que se trata de un conocimiento con fuerte anclaje en la experiencia cotidiana de los niños desde el segundo o tercer año de vida hasta la preadolescencia, cuando se aprecia cierto distanciamiento de esta actividad, probablemente debido, entre otros factores de orden cultural, a la creciente conciencia de la dificultad involucrada en el logro de metas pictóricas más y más complejas (Bombi y Pinto, 1999; Vygotsky, 1986; Yamagata, 2001). Al ser el dibujo una actividad de representación externalizada, que como tal deja unas huellas “documentales” reencontrables y archivables, facilita notablemente que los niños —incluso bastante pequeños— puedan reflexionar y hablar acerca del aprendizaje que ellos mismos han transitado en esa área. Además, su característica de aprendizaje abierto, al no implicar un patrón único de corrección sugiere que es un campo propicio para la puesta en movimiento y formulación de sentimientos en torno a su aprendizaje.

Participaron del estudio 80 alumnos y alumnas de escuelas públicas en Bariloche, Argentina, ubicadas en barrios de diversa conformación socioeconómica, que cursaban preescolar (4 y 5 años); primer grado (5 y 6 años); cuarto grado (8 y 9 años); y séptimo grado (11 y 12 años). En cada grado, se entrevistó un mismo número de niños que de niñas. Entrevistamos a los niños individualmente en la escuela empleando un guión estructurado de preguntas abiertas y tareas que indagan su perspectiva acerca de diversos factores que intervienen en el aprendizaje del dibujo. El guión, basado en el que se diseñó en estudios previos con niños de 4, 5, y 6 años (Scheuer *et al.*, 2001), incluyó en esta oportunidad la exploración de los sentimientos que los niños experimentan en situaciones de logro o fracaso respecto de metas que ellos mismos se proponen al aprender a dibujar. Se propuso a los niños que evocaran situaciones de dificultad al aprender a dibujar (*¿Hay algo que te cuesta más cuando aprendés a dibujar? ¿Qué hacés cuando estás dibujando y no te sale? ¿Te pasa eso alguna vez?*).

Luego, se les preguntó explícitamente por los sentimientos que experimentaban en situación de:

—Fracaso. *¿Y qué sentís cuando no te sale?*

—Logro. *¿Y cuando te sale como vos querés, qué sentís?*

Las entrevistas completas fueron transcritas textualmente. Para analizar las respuestas se aplicó el análisis de datos textuales o lexicometría (Lebart, Salem y Bécue Bertaut, 2000) a las transcripciones completas de las mismas mediante el programa SPAD Recherche 5.6. Concretamente utilizamos dos procedimientos lexicométricos:

- 1) El Análisis Factorial de Correspondencias Simples (AFCS), que nos permitió establecer diferencias léxicas según la variable evolutivo - educativa entre los cuatro grupos que se describen más adelante.
- 2) El de selección de respuestas modales, que al ordenar las respuestas completas de los grupos diferenciados según el grado de tipicidad (mediante el procedimiento de chi cuadrado), nos permitió a partir de esas respuestas describir dichos grupos.

Dos investigadores elaboraron una descripción preliminar de las respuestas modales en forma independiente. Luego, construyeron una descripción común. En su neta mayoría (>90%), los desacuerdos se resolvieron mediante la discusión. En los escasos casos en los que no se logró un acuerdo respecto de un rasgo particular, éste fue eliminado de la descripción.

La reconstrucción de los sentimientos cuando los niños aprenden a dibujar

El análisis de las respuestas modales de los cuatro grupos diferenciados por el AFCS evidencian variaciones según el grado escolar en los siguientes aspectos:

tos: la puesta en juego de acciones ante el registro del fracaso o del logro, así como los factores que los niños integran al dar cuenta de los estados y sentimientos que, según formulan, experimentan ante esas situaciones. En cambio, las respuestas modales de los diferentes grupos *no* revelan importantes variaciones evolutivo-educativas en la referencia a los estados emocionales ante las situaciones de fracaso y logro, sea en términos globales (malestar / bienestar), de estados con fuerte anclaje corporal (nerviosismo / tranquilidad) o de sentimientos más específicos (bronca, enojo, rabia, furia, tristeza / alegría, felicidad, contento). La única diferencia notable en este nivel es que sólo entre los niños mayores se registra la expresión de autoafectos o sentimientos que ponen en juego la valoración del sí mismo, al contrastar las expectativas y los resultados alcanzados: *me siento defraudado conmigo mismo* (fracaso) / *me siento orgulloso* (logro).

A continuación se presenta una descripción de los cuatro grupos diferenciados, elaborada según los procedimientos detallados en el apartado anterior a partir de las respuestas modales de la modalidad asociada para la pregunta por el fracaso y luego para la pregunta por el logro, haciendo hincapié en los aspectos sobre los que identificamos variaciones (acciones puestas en juego y factores con los que relacionan los sentimientos en esas situaciones). Se incluyen entre paréntesis, a título ilustrativo, fragmentos de las respuestas modales o típicas de cada grupo, separando con doble barra las que corresponden a sujetos distintos.

Niños de preescolar (4-5 años)

- *Situación de fracaso*: Refieren estados de desequilibrio y sentimientos de enojo intenso que se suscitan en la percepción de impotencia (*y, me pongo... mal, ¡me pongo nerviosa, porque no lo puedo dibujar! // me da bronca*). Expresan que cuando se encuentran ante el fracaso en la consecución de la meta propuesta, cambian de actividad (*cuando quiero hacer un ratón pero no me sale, eh... mirar la tele y no lo miro // hago otra cosa en vez de dibujar*), o eliminan el producto que califican negativamente de manera absoluta (*cuando me salía mal lo ti..., la goma y la borraba. Mal!*).
- *Situación de logro*: Refieren estados de equilibrio y bienestar (*¡y después no me pongo nerviosa!, ¡bien!, tranquila // un poco, bien*) e informan de sentimientos positivos que experimentan cuando corroboran visualmente y de forma taxativa el éxito en el producto (*que me salió, y después lo veo y me salió. Alegre // no sé, feliz*).

Niños de primer grado (5-6 años)

- *Situación de fracaso*: Anclan sus respuestas en apreciaciones en torno a su desempeño en la ejecución (*siento que lo hice mal*). Sobre esta base común, se identifican dos variantes. Algunos niños expresan la necesidad de desahogo y manifestación corporal de sus estados emocionales

negativos (*nada, siento como ganas de llorar porque no me sale*). Otros, en cambio, dan cuenta de su disposición hacia la reiteración de la actividad aludiendo a la confianza en su capacidad para alcanzar, como otras veces, el resultado que se proponen (*que lo voy a hacer, yo empiezo a dibujar y yo lo hago y me sale// lo hago de nuevo*).

- *Situación de logro*: Refieren estados de bienestar generalizado (*me siento bien*) que se suscitan en la constatación de su capacidad (*digo que me sale bien*) y sentimientos positivos (*Feliz // contenta*).

Niños de cuarto grado (8-9 años)

- *Situación de fracaso*: Los niños de este grupo dan cuenta de una diversidad de grados y formas en que experimentan o experimentaban el fracaso y en que actúan ante el mismo. Refieren sentimientos de enojo (*tengo bronca porque no me sale*) que en ocasiones se generalizan alcanzando no sólo el producto, sino también el medio de producción e incluso la propia persona (*me enojo. Con el dibujo, con el papel, conmigo misma. Con el lápiz*). Algunos niños contrastan la intensidad de los sentimientos negativos que, según evocan, experimentaban cuando eran más pequeños y la que en la actualidad revisten sus sentimientos ante estas situaciones. Dan cuenta de que su capacidad actual para regular sus sentimientos negativos se apoya en la verificación de progresos en el logro de sus metas (*a veces, ahora no, antes sí, antes me enojaba mucho, ahora no me enojo tanto porque me está saliendo más bien dibujar*). Expresan que al registrar la imposibilidad para alcanzar la meta, delegan la producción en miembros más capaces del entorno familiar (*que no puedo (...) le digo a mi hermano que lo haga*). Otros, en cambio, dicen que ponen en juego deliberadamente pensamientos positivos en torno a su posibilidad de mejorar los resultados (*a veces me siento un poco... no sé enojada y me pongo, bueno a la próxima me va a salir mejor*).
- *Situación de logro*: Explicitan estados de bienestar, sentimientos positivos y de satisfacción personal (*muy alegre, me gusta que me salga bien*) así como cierta apertura al contexto social próximo, al referir que comparten esos logros con distintos integrantes de la familia (*me pongo contenta, le empiezo a mostrar las cosas a mi mamá, a mi papá y eso*) y que los ofrecen como modelos para el aprendizaje de sus hermanos (*a veces se lo doy a mi hermano, para que aprenda, porque a veces me dice a mí que le dibuje a él, y no le sale*). Asocian los sentimientos positivos a la superación de desafíos sostenidos en el tiempo (*me pongo contenta, digo: ¡por fin me salió este árbol!*) junto a la confirmación de su capacidad para dibujar lo que se proponen (*lo puedo hacer como yo quería*).

Niños de séptimo grado (11-12 años)

- *Situación de fracaso:* Además de mencionar estados de malestar y sentimientos de enojo, refieren autoafectos que consisten en sentimientos relacionados con la valoración de sí mismos como dibujantes (*un poco defraudado conmigo mismo, porque yo me lo imagino y me sale una parte bien y otra no. Y ah...*). Los procesos evaluativos parecen claves en la conformación de los estados emocionales que experimentan estos niños, tal como sugieren los detallados análisis del producto en los que establecen diferencias entre lo que esperaban y lograron producir y entre las partes de los dibujos que se ajustan a sus expectativas y las que no. En la valoración de sí mismos incluyen recurrentemente la "mirada" o valoración de sus pares (*no sé, me siento mal porque encima mis compañeros me dicen "mirá lo que dibujaste"*), en quienes encuentran críticas pero también una fuente importante de ayuda a nivel práctico (*mal no me siento, porque son mis amigos, me ayudan, a veces me las hacen ellos. Y yo le digo "¡Seño! ¡Me salieron! (se ríe) y simbólico. En efecto, al imaginarse a sí mismos en situación de dificultad, algunos de los niños mayores se comparan con pares que tienen éxito y se preguntan, reflexivamente, por las razones de ese desempeño diferenciado. Relacionan el éxito con el esfuerzo, la perseverancia en la actividad que se sostiene en el gusto por y en la motivación hacia el dibujo (yo creo que ponen más empeño. Obviamente a mí no me gusta (dibujar), matemática y lengua sí. Es una cosa que te encanta y la seguís haciendo siempre. Creo que es eso. Algo que les gusta mucho y están todo el tiempo haciendo esas cosas, ponen más empeño). Los niños mayores manifiestan un arco de respuestas ante el registro de malestar o de sentimientos negativos. Como los menores, mencionan el abandono o la sustitución del objetivo (y... no. Ahí me enojo. Y lo dejo... o sigo haciendo otro), pero también el ajuste del objetivo a sus propias habilidades (para no hacerlas (las manos), le hago un guante. Pero no ésos con dedos, porque estamos en la misma, entonces le hago así. Pero la profesora me dice que si lo hago así, no voy a aprender nunca a hacer las manos. Pero yo no creo...).* También como los más pequeños, los niños de séptimo grado, plantean conductas destructivas, pero sólo en un plano mental, figurado (*y me siento mal. Me dan ganas de... partir el lápiz y borro, borro, borro. A veces lo borro, y lo hago y me sale peor*). Algunos dicen que cuando no logran dibujar lo que se proponen, solicitan la ayuda de alguien más avezado, ahora en el entorno escolar (*y... mal. Me pongo nervioso, y le pido a la seño que me ayude a hacerlo... y... no sé, que me ayude algo, una parte aunque sea*).
- *Situación de logro:* Refieren estados de bienestar y sentimientos positivos simples (*Y ahí me siento bien. Contento*) así como autoafectos o sentimientos referidos a sí mismos (*y ahí me siento orgulloso*). En sus evaluaciones del producto logrado buscan articular la consideración de aspectos

tos positivos y negativos así como las perspectivas de los otros con la propia (*y bien. Terminé este trabajo, que me costó tanto. Y después me pongo a mirar y digo, pero esto no estaba bien. Lo trato de hacer de nuevo, pero me siguen saliendo igual. Pero también contenta, porque a alguien le gusta lo que hago. Aunque tengo que pensar que me tiene que gustar a mí solamente, pero... Me siento bien, sí*). Algunas respuestas insinúan que cierta conciencia de que la mera reiteración de acciones poco exitosas no bastan para alcanzar la meta (ver en el fragmento anterior: *...Lo trato de hacer de nuevo, pero me siguen saliendo igual...*). Vinculan los sentimientos positivos al desafío, al esfuerzo sostenido, la valoración social y personal. La superación de desafíos les permite avanzar en el aprendizaje, refinar sus metas y plantearse otras nuevas (*y... ahí bien porque al fin me salió. Y... sigo haciendo otras cosas // Porque lo pude hacer como me parecía que me saldría // y ahí me pongo más contento y si ya me salió bien una parte, entonces ya le puedo inventar más cosas. Hacerle atrás un fondo, unas montañas...*).

Resultados del estudio: Existe convergencia entre los sentimientos experimentados al aprender y las líneas de desarrollo de las emociones y de las concepciones de aprendizaje

Los resultados de este estudio revelan una notable estabilidad en la mención por parte de los niños, de preescolar a séptimo grado, de lo que experimentan ante unas situaciones imaginadas de fracaso y logro en la consecución de una meta propia al dibujar. De hecho, en todos los grados encontramos niños que dan cuenta de esa experiencia en términos globales, o que la expresan según estados de equilibrio o tensión, o que precisan sentimientos que —con excepción de la manifestación tardía de los sentimientos hacia sí mismo— son básicamente los mismos a través del amplio período evolutivo-educativo considerado. ¿Corresponde leer este resultado como un desafío a los estudios evolutivos sobre las emociones y la comprensión de las mismas, que hemos revisado en la introducción del capítulo? El análisis de las variaciones que se registraron, no ya en los estados y sentimientos que los niños explicitan, sino en aquello que dicen que hacen a partir del registro de los mismos y en los factores con los que los relacionan, indica en cambio, como intentaremos argumentar, un progreso muy consistente tanto con el desarrollo de la comprensión de las emociones, como con el de las teorías implícitas de aprendizaje, que muestra un cambio en su identidad como aprendices, como consecuencia de la evolución desde una teoría directa a una interpretativa del aprendizaje.

Un primer análisis de las respuestas modales de los distintos grados escolares revela que mientras que los niños menores (preescolar) sólo mencionan respuestas evitativas o destructivas ante el registro emocional del fracaso, desde primer grado dan cuenta de algunas acciones que ponen en juego para reducir

la tensión y reducir de diferentes maneras la brecha que los separa de la meta. A partir de cuarto grado, con 8-9 años, informan sobre las acciones que emprenden ante el registro emocional en situación de fracaso y de logro, lo que podría sugerir cierta comprensión de que se actúa no sólo para superar dificultades sino también para afianzar, refinar y compartir logros. En otras palabras, parecería que las alusiones a la agencialidad del aprendiz atraviesan sus respuestas.

Esta progresión en la agencialidad —que muestra su emergencia en los niños de 5-6 años, pero circunscrita sólo al campo de la dificultad, y su expansión al campo de los logros en los niños de grados superiores— parecería estar estrechamente entrelazada con la complejidad creciente en los procesos de autoevaluación a los que convocan las preguntas que se formularon a los niños. Eso se desprende de un análisis más fino de cuáles son las acciones que los niños que cursan primer, cuarto y séptimo grado dicen implementar. Algunos niños de primer grado (5-6 años) expresan que ante la dificultad, a partir de la confianza que han ido fortaleciendo al constatar su éxito en otros casos, perseveran en la realización de las acciones ya implementadas en función de la misma meta.

En cuarto grado, a los 8-9 años, los niños hablan de acciones que involucran recursos sociales (en la familia) tanto para el fracaso como el logro, o que involucran la reflexión. En la situación de fracaso, se trata de una reflexión anticipatoria de tinte autoinstructivo. En el caso del logro, dan cuenta de una reflexión que, al articular la meta personal (*como yo quería*) con el resultado de la producción, confirma la propia capacidad (situada, puntual) del aprendiz.

Las respuestas de los niños mayores, de 11 y 12 años, ya en séptimo grado, muestran una ampliación del repertorio de acciones. Encontramos que:

- a) Siguen incluyendo las respuestas más primarias dadas por los niños de preescolar, como el abandono y la sustitución de la meta, y formulan las respuestas destructivas en un nivel representacional, sin pasar a la acción efectiva.
- b) Consideran la reiteración de acciones aunque con dudas sobre su eficacia para la consecución de la meta.
- c) Amplían la utilización de recursos sociales al ámbito escolar, integrando lecturas mentales en la decodificación de los mismos.
- d) Despliegan los procesos reflexivos al considerar más componentes, objetos y perspectivas en una evaluación que tiene en cuenta en forma casi simultánea aspectos negativos y positivos (tanto al hablar del fracaso como al hablar del logro). Además, los niños mayores dicen que al constatar el logro en la consecución de la meta que se habían propuesto, avanzan en la formulación de nuevas metas que orientan el aprendizaje al tiempo que incrementan su motivación.

A su vez, se aprecia una ampliación en el foco desde el que los niños plantean sus respuestas a las preguntas que les formulamos. Mientras que los niños

de preescolar (4-5 años) focalizan en aspectos manifiestos y públicos del producto que alcanzan (o no) y las respuestas de los niños de primer grado (5-6 años) manifiestan una recurrente atención a la valoración de la propia capacidad para alcanzar las metas, los niños de 8-9 años, que cursan cuarto grado, integran una perspectiva histórica, al comparar sus sentimientos y acciones actuales en la situación negativa con aquellos que experimentaban y ponían en juego cuando eran más pequeños. En menor medida, los niños de cuarto grado también comienzan a considerar el ámbito social más próximo como fondo disponible a la hora de afrontar los fracasos y los logros, el que para los niños mayores pasa a configurar un rico entramado de ayudas y perspectivas no siempre congruentes, en el que ellos parecen buscar un posicionamiento personal.

En nuestra opinión, los avances que acabamos de señalar a partir de lo que los niños entrevistados dicen que hacen cuando sienten el fracaso y el logro en el contexto del aprendizaje del dibujo, así como en los factores con los que los relacionan, presentan cualidades semejantes a los identificados por Pons, Harris y de Rosnay (2004) en su pormenorizado análisis de la comprensión de las emociones en un período relativamente coincidente. Tanto los niños (de edades comprendidas entre los 4 y los 12 años) que participaron de este estudio dan cuenta de sus sentimientos y acciones en estas situaciones polares respecto de la consecución de metas propias de aprendizaje, como los participantes del estudio de Pons Harris y de Rosnay (2004) (de 3 a 11 años) relacionan las emociones (de otras personas) con situaciones ambientales, con la conducta manifiesta y con otras emociones (vividas por la misma persona o por otros), apreciándose en ambos estudios un progreso desde el foco en aspectos manifiestos y globales escasamente interconectados hacia la progresiva diferenciación y articulación de componentes mentales y sociales, en un proceso de integración jerárquica (que Pons, Harris y de Rosnay, 2004, denominan “organización”).

A su vez, los resultados del presente estudio acerca de los aspectos que los niños refieren cuando hablan de lo que sienten y de cómo actúan ante esos sentimientos, muestran un desarrollo congruente con nuestras investigaciones sobre las teorías implícitas de aprendizaje en los niños. En efecto, sus formulaciones revelan una creciente *complejidad* con el avance evolutivo-educativo, al diferenciar e integrar más factores y una gama más amplia de acciones para dar cuenta de sus sentimientos, a la vez que refinan y redescubren los factores y acciones expresados en edades más tempranas. Hay una creciente atención a la relación entre lo que se experimenta y ensaya en diferentes tiempos de aprendizaje, a las diferentes *actitudes* de aprendizaje, por recuperar el término de Dienes y Perner (1999), desde el foco en el presente en los niños menores, hacia la integración progresiva del pasado y del futuro, entre la meta anticipada y el producto constatado, entre los recursos y las miradas personales y sociales, entre la evaluación de aspectos positivos y negativos a nivel de la producción y de la capacidad. Esta creciente adopción o contraste de diferentes actitudes o

perspectivas emocionales como aprendices constituye un conjunto de indicadores de avance en la dimensión de *dinamización*. Por último, como hemos apuntado ya, las respuestas sugieren una emergencia de algunos indicadores de agencialidad en los niños menores, que se amplían y profundizan progresivamente en cuarto y séptimo grado, entre los 8 y los 12 años, en los que se produce un cambio sustancial en el desarrollo emocional de los niños como aprendices.

Hay por tanto, una notable convergencia en las líneas de desarrollo identificadas en este trabajo sobre cómo los niños conciben la intervención de sus estados emocionales y sentimientos en situaciones de éxito y fracaso al aprender a dibujar, y las mostradas por las investigaciones de las concepciones tanto de las emociones como del aprendizaje en un período evolutivo-educativo semejante, lo que debe ayudar a comprender mejor los procesos a través de los cuales los aprendices van construyendo una identidad al aprender contenidos significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bombi, A.S. y Pinto, G. (1999). *Los colores de la amistad. Estudios sobre las representaciones pictóricas de la amistad entre los niños*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. (Trad. esp.: (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor).
- Cutting, A. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error. Emotion, reason and the human brain*. N. York: Avon Books. (Trad. esp.: (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica).
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Huarte, M. F. y Pozo, J. I. (2006). Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir. *Cultura y Educación*, 18 (1), 47-61.
- Dienes, Z. y Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Gross, D. y Harris, P. (1988). Understanding false beliefs about emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 475- 488.
- Harris, P. L. (1983). Children understanding of the link between situation and emotion, *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 1-20.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion. The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.
- Harter, S. (1993). *Visions of self: beyond the me in the mirror*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Huertas, J. A. (Ed.) (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press. (Trad. esp.: (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial).
- Izard, C. E. y Malatesta, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. En J. D. Osofsky (Ed.) *Handbook of infant development*. New York: Wiley.
- Lagatutta, K., Wellman, H. y Flavell, J. (1997). Thinking about de past: Early knowledge about links between prior experience, thinking and emotion. *Child Development*, 72, 82-100.
- Lebart, L. y Salem, A. y Bécue Bertaut, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lérica: Milenio.

- Papalia, D. E. y Wendkos Olds, S. (1998). *Psicología del Desarrollo*. Méjico: Mc Graw Hill.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pintrich, P., Marx, R. y Boyle, R. (1993). Beyond cold conceptual change. The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pons, F., Harris, P. L. y de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En: J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.): *El aprendizaje Estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Scheuer, N. y Pozo, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? dimensiones y procesos del cambio representacional. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 344-373). Barcelona: Graó.
- Scheuer, N., Pozo, J. I., de la Cruz, M. y Baccalá, N. (2001). ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 185-205.
- Spitz, R. (1985). *El primer año de vida del niño*. México: FCE.
- Thayer, R. E. (1998). *El origen de los estados de ánimo cotidianos*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Wosnitza, M. y Volet, S. (2005). Origin, direction, and impact of emotions in social on line learning. *Learning and Instruction*, 15, 449-464.
- Yamagata, K. (2001). Emergence of the representational activity during the early drawing stage: process analysis. *Japanese Psychological Research 2001. Vol. 43, 3*, 130-140.
- Yuill, N. (1984). Young children's co-ordination of motive and outcome in judgments of satisfaction and morality. *British Journal of Development Psychology*, 2, 73-81.

7

La “multiplicidad de voces” en la construcción de la identidad minoritaria

LOS CONTEXTOS DE SOCIALIZACIÓN (principalmente la familia y la escuela) pueden ser entendidos como un conjunto de prácticas en las que, mediante la participación los sujetos, definen sus identidades. La práctica escolar incorpora procesos de desarrollo de la identidad de todos los miembros de la institución educativa, tanto alumnos como profesores. Los juegos de identificaciones y diferenciaciones crean una dinámica de construcción del yo y de los otros en la que caben complicidades y antagonismos. Este proceso cobra una especial importancia en la escuela multicultural, donde la construcción de la alteridad (y por tanto de la identidad en relación al otro), se engarza con procesos sociales de más vasto alcance.

El análisis del desarrollo de las *identidades* y sus relaciones con la *alteridad* es relevante para el estudio de las dificultades que surgen en los procesos educativos en entornos multiculturales. Especialmente cuando pretendemos comprender las situaciones en las que la pertenencia a un grupo social o étnico interfiere de algún modo con la participación en la actividad escolar y la apropiación de sus herramientas y significados. El caso de los gitanos es el más llamativo de ese tipo de conflictos en nuestro entorno, y quizás el que presenta al profesorado más dificultades para comprender y para actuar, precisamente por el papel que esa etnia juega en la dinámica identidad—alteridad en nuestro entorno social.

Por ello, como paso previo al análisis, desde una perspectiva decididamente psicoeducativa, de las relaciones interculturales en el seno de la escuela, conviene que examinemos algunos conceptos propios de la Psicología evolutiva y la Psicología social en torno al papel de la alteridad en la construcción de las identidades.

La relación con *el otro* es un tema muy desarrollado por las teorías que intentan dar cuenta de la construcción de la identidad. Ya en el primer tercio del pasado siglo esa relación tenía un papel relevante para los teóricos del interaccionismo simbólico. Así, para Cooley (1922) los *otros* actúan como un espejo en el que se construye nuestra propia imagen, es decir, lo que conocemos de nosotros mismos nos viene dado por nuestro reflejo en los demás. Y para Mead (1934) es la interiorización del "otro generalizado" lo que constituye el núcleo de nuestra identidad, en la que se hallan presentes los roles representados en nuestro entorno familiar, social y cultural.

Estos autores han influido en posteriores teorías psicosociales como la de Tajfel (1981), para quien la identidad social es producto del sentido de pertenencia a un grupo. Identificarse con un grupo significa categorizar, es decir diferenciar a los de dentro (*nosotros*) de los de fuera del grupo (*ellos*). Por lo que la definición que hacemos de *nosotros* es dependiente de aquello que consideramos que nos diferencia de los demás. Pero también al revés, la definición que hacemos de los *otros* es dependiente de lo que les diferencia de nosotros, o de lo que nosotros les *atribuimos* al diferenciarnos de ellos. Tajfel señala que en este juego de comparaciones, base de en la construcción de la identidad y la alteridad, generalmente nos apoyamos en estereotipos que facilitan categorizar al conjunto de los *otros* de una manera simple.

Cuando el *otro grupo* es *otra cultura* u *otra nación*, cuando nos referimos a los *bárbaros*, esta categorización supone habitualmente atribuirles rasgos *negativos* que los diferenciarían de nosotros, y atribuirnos en exclusiva determinados rasgos *positivos* que consideramos nos diferencian de los demás. Así, negamos en los demás aquello que consideramos que nos caracteriza, aquellas conductas y valores que nos hacen ser como somos. *Los bárbaros* es una categoría que surgió como definición de los *no-romanos*, de aquellos que se caracterizan precisamente en que "no son como nosotros", y es en esa negación en lo que se basa la atribución de su identidad. Da igual que sean persas o suevos, la categorización como *bárbaros* los va a igualar en el hecho de carecer de aquello que *nos define* a nosotros. El *bárbaro* se define por su *no-civilización*, lo que supone de hecho cuestionar su humanidad. Definir a los otros a partir de categorías que no se fundamenten exclusivamente en señalar la carencia de supuestas virtudes que nosotros poseemos es un trabajo arduo, como lo fue el de Fray Bartolomé de las Casas en su intento de que los indígenas americanos fueran reconocidos como *humanos*. Y, al contrario, la negación de las similitudes y la acentuación de las diferencias ha sido la estrategia de los regímenes racistas para *deshumanizar* al otro, negándole el reconocimiento como un igual, y justificando así que pueda recibir un trato *inhumano*.

En las actuales sociedades globalizadas y multiculturales, siguen vigentes las formas de categorización basadas en la negación de que los otros posean nuestros atributos. Pero la diferencia consiste ahora más en la dicotomía primitivos/modernos. No negamos a los otros su humanidad, sino que considera-

mos que se hallan en un estadio anterior que los hace diferentes a nosotros. Y al definirlos focalizamos en esos rasgos que los hacen ser "tan poco modernos" y por lo tanto tan diferentes a nosotros.

Las definiciones de "sentido común" que los miembros de las sociedades modernas hacen de los grupos minoritarios apuntan precisamente a esa distancia de la *modernidad*. En nuestro entorno eso ocurre respecto a los gitanos y algunas comunidades de inmigrantes. Este "sentido común" impregna las concepciones de muchos maestros sobre sus alumnos diferentes (Fernández-Enguita, 2004). Igualmente, las diferencias culturales entre los grupos minoritarios y las instituciones de la mayoría hegemónica (como la escuela), se han estudiado muy a menudo a partir de variables como las que forman el eje "culturas individualistas versus culturas colectivistas" (Greenfield & Suzuki, 1998). Estas aproximaciones ofrecen la dificultad de carecer de un modelo explicativo de los procesos de cambio cultural o de reducir éste a una única dimensión (como los procesos de *modernización* relacionados con la adquisición de valores individualistas).

Volviendo a Mead y Cooley, nos interesa la noción de que la identidad se nutre de la relación con el otro, no ya como antagonista, sino a través de la apropiación de sus características. Esta cuestión es fundamental al intentar abordar, como pretendemos en este texto, el desarrollo de las identidades minoritarias en el marco de las relaciones sociales multiculturales y de las prácticas en instituciones como la escuela. En este sentido, las aproximaciones de teorías constructivistas (socioconstruccionismo, psicología cultural, teoría de la actividad...) abordan las relaciones entre identidad y alteridad de una manera que nos va a resultar mucho más útil que el estudio de las actitudes y los estereotipos.

Así, desde la perspectiva socio-construccionista, Gergen (1991) muestra cómo el *yo* adquiere distintas dimensiones en diferentes momentos históricos. Más allá de la contraposición de un *yo romántico* (caracterizado por las pasiones, los sentimientos y la moralidad) y un *yo moderno* (caracterizado por la razón, la objetividad y el control de las emociones), sostiene que nuestro tiempo está construyendo un *yo postmoderno*, producto de las nuevas formas de relación posibilitadas e intensificadas por los cambios tecnológicos que llevan a una *deslocalización* del yo. Este *yo saturado* recibe las demandas de diferentes relaciones frente a las que emergen *múltiples yoes* cuyas voces no son necesariamente armónicas. La dicotomía entre un yo fuertemente cohesionado por la moral (*yo romántico*) o por la razón (*yo moderno*), netamente diferenciados del *otro*, es desbordada en el *yo posmoderno* por una *cacofonía* de voces propias y ajenas que se entremezclan.

Esta multiplicidad de voces que conforman el *yo* es especialmente relevante en entornos multiculturales. Verkuyten y de Wolf (2002:373) muestran mediante el análisis del discurso las múltiples voces que conforman la identidad de miembros de grupos minoritarios (en su caso, segunda generación de chinos en Holanda), de modo que, en lugar de una neta identidad china u holandesa, apa-

recen distintos matices de la identidad tales como *ser*, *hacer* o *sentirse*, que muestran diversas adscripciones (en su caso, chinas u holandesas), a menudo en competencia. Estos autores abordan la identidad desde una perspectiva claramente *antiesencialista*, y entienden que “el objeto de investigación no es la identidad y las actitudes que las personas puedan poseer, sino la forma en que identificaciones y evaluaciones son construidas y emergen de las conversaciones”. De esta aproximación, nos parece especialmente útil el abandono de la pretensión de estudiar constructos tales como las *actitudes* para centrarse en las *posiciones contextuales* que adopta el sujeto en el marco de la actividad y la conversación.

Siguiendo en una perspectiva constructivista, otros teóricos enfatizan el rol de las narrativas autobiográficas en la construcción del yo (Freeman, 1992; Oyserman & Markus, 1993; Bruner, 1991). En el desarrollo del *yo narrativo*, el individuo crea un sentido de continuidad en el tiempo, que le permite dar coherencia a su trayectoria vital. Como en toda narración, la interpretación de los hechos actuales está tan determinada por el pasado como modelada por el futuro (Bruner, 1988). La estructuración de una narración requiere la utilización de un proceso de selección por medio del cual dejamos de lado, de entre el conjunto de hechos de nuestra experiencia, aquellos que no encajan en los relatos dominantes que nosotros y los otros desarrollan acerca de nosotros mismos. Las narrativas de que nos provee nuestra cultura actúan así como patrones para narrar nuestra identidad. Igualmente, en una sociedad multicultural y posmoderna, nos hallamos con multitud de narrativas en conflicto. Darles coherencia para narrar nuestro(s) yo(es) es en sí la tarea evolutiva de construcción de la identidad. En otras palabras, podemos entender como la principal tarea en el desarrollo de las personas la apropiación de diversos géneros narrativos que permitan construir un yo adecuado a aquellos contextos culturales en los que deben participar.

Nuestro punto de partida es la presunción de que las comunidades minoritarias están inmersas en un proceso de profundo cambio cultural en el que dialogan (no sin conflicto) distintas voces, procedentes unas de la tradición cultural, otras de los modelos del grupo social dominante y sus instituciones, y otras nuevas voces híbridas que surgen de los intentos de compromiso entre las primeras y las segundas. El marco de socialización de sus miembros no se explica sencillamente como el ir y venir entre mundos monoculturales separados. Ese marco se entiende mejor como campo de juego entre las comunidades minoritarias y las instituciones de la mayoría, en el que se dan movimientos de diálogo, asimilación, resistencia, creación de nuevas diferencias culturales, hibridación... Es decir, un escenario en constante proceso de cambio en el que las prácticas cotidianas deben responder a menudo a metas distintas e incluso contradictorias, y en el que distintas voces se entrelazan en el proceso de construcción de nuevas identidades.

Las comunidades minoritarias generan discursos en los que se pueden identificar voces de distinta procedencia (de la tradición cultural del grupo, del

proceso aculturador, de la cultura hegemónica como "contrapalabra", de las resistencias a la deculturación...). Estas voces hablan a audiencias diversas en un juego de palabras y contrapalabras que fundamentan culturas híbridas en constante proceso de transformación, a veces hacia la aculturación en los significados hegemónicos, a veces hacia la diferenciación y la creación de rasgos culturales *secundarios* en oposición a los valores dominantes.

En la escuela (que ofrece un discurso en el que también podemos hallar múltiples voces, aunque encuadradas en la racionalidad institucional), los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios incorporan unas y otras voces en la práctica diaria. Estas voces se expresan a través de la participación en el aula, a menudo de manera contradictoria, pero también de forma creativa. En nuestra investigación hemos recogido los discursos de distintos actores: los adultos de una comunidad minoritaria, las maestras de escuelas públicas en entornos multiculturales y en riesgo de exclusión social, y sus alumnos y alumnas de grupos no hegemónicos. En las siguientes páginas pretendemos analizar el juego de estas voces múltiples.

OBJETO DE ESTUDIO: MULTIPLICIDAD DE VOCES, IDENTIDAD Y CAMBIO CULTURAL

Llegados a este punto, vamos a apropiarnos del concepto de *multivoicedness*, tomado de Bakhtin (1986), tal como lo ha desarrollado Wertsch (1991, 2002). Entendemos que cada grupo minoritario, en tanto que se articula como comunidad, teje una red de significados compartidos, una cultura animada por una multiplicidad de voces. De entre estas destacan dos tipos. En primer lugar, las voces de la tradición, que correspondería en términos bakhtinianos al *texto*, en este caso oral, y que contribuyen a formar una *conciencia* colectiva, "la conciencia hablante o perspectiva ideológica general de los miembros de un colectivo... que provee textos narrativos" (Wertsch, 2002:6). Y, en segundo lugar, las voces personales, que entran en diálogo con el texto cuando lo hacen propio al construir nuevas narraciones, y que establecen con él una relación que va de la referencia a la contradicción. En estas voces personales se puede apreciar la fuerte presencia del *texto*, al que en cierto modo encarnan. Pero su individualidad se debe en gran medida a que incorporan otras voces, a menudo voces de la cultura hegemónica, que entran en tensión con dicho texto y que se expresan de manera implícita o explícita a través de las voces individuales. Esto es así en tanto que los hablantes tienen acceso a otros *textos*, estando entre los más importantes aquellos que proporciona la escuela (junto a los medios de comunicación de masas).

La relación entre el hablante y el *texto* puede ser de varios tipos. El *texto* (entendido como herramienta cultural) puede ser interpretado autoritariamente, como algo sagrado, y el hablante se limita a reproducirlo fielmente. Por el

contrario, el hablante puede tomar una relación creativa con el *texto*, matizando, contextualizando, interpretando, dándole diferentes sentidos. Para este tipo de relación, la voz del hablante se apropia al tiempo de la voz del *texto* y de otras voces que le permiten expresar una voz personal.

Nos interesa aquí la emergencia de estas voces, personales en tanto que desarrollan identidades y promueven el cambio cultural. Para ello nos será útil el sentido que da Cole (1998:292) a la noción de *multivoicedness*: “toda forma de interacción humana contiene dentro de ella muchas identidades diferentes, organizadas en múltiples, superpuestas, y a menudo contradictorias maneras”. La idea de la presencia de distintas identidades que se expresan en la voz personal es especialmente útil para entender los procesos de cambio en el interior de las comunidades minoritarias, en las que podemos hallar la tensión entre voces que provienen de la propia tradición cultural y las que son fruto de la influencia mayoritaria. Ahora bien, no se trata de establecer simplemente las contradicciones entre un *adentro* y un *afuera*. Unas y otras voces forman parte de la identidad de los miembros de estos colectivos.

MÉTODO: LAS CONVERSACIONES COMO TEXTOS

A continuación vamos a utilizar la noción de *multivoicedness* en el análisis de tres *textos* cuya producción se inscribe en una investigación entendida como práctica social significativa, orientada a promover cambios en las relaciones de exclusión social de miembros de comunidades minoritarias (Crespo, Lalueza, Portell & Sánchez, 2005). No se trata, pues, de datos obtenidos en una investigación al margen de la práctica, sino que, siguiendo a Cole en su definición de la *Cultural-Historical Activity Theory*, “la prueba decisiva de la teoría es su éxito para orientar la construcción de nuevas, más humanas formas de actividad” (1998:292). Podemos entender este proceso como una *actividad fronteriza* (Nilsson, 2003), donde distintos colectivos colaboran para satisfacer metas diferentes, siendo la de los investigadores tan sólo una de ellas. Por ello, las prácticas apropiadas para llevar adelante la investigación deben también ser significativas para el conjunto de los participantes.

El primero de los tres textos surge del material de preparación de un libro sobre cultura gitana en coautoría entre miembros de nuestro equipo de investigación y miembros de una asociación gitana, elaborado a petición de estos últimos, que fueron sujetos activos en la preparación y edición de los materiales y reconocidos como autores. El proceso —analizado en detalle en Crespo, Lalueza & Pallí (2002)—, consistió en un total de 19 conversaciones mantenidas a lo largo de medio año con una periodicidad semanal. En todas ellas había al menos dos de *nosotros* y dos interlocutores gitanos adultos. Todas las sesiones fueron grabadas y transcritas, y los textos se retornaron y discutieron con nuestros interlocutores. La selección y ordenación por capítulos fue también nego-

ciada. El resultado fue un libro en coautoría (Cerreruela, Crespo, Jiménez, Lalueza, Pallí & Santiago, 2001), en el que se presentan rasgos fundamentales de la cultura gitana a través de conversaciones y narraciones sobre la familia, la ley, el luto y la vida cotidiana de los gitanos, sobre sus valores, normas y las sanciones correspondientes, sobre sus ideales de hombre y mujer, y sobre sus concepciones acerca de las distintas edades del ciclo vital. El contenido de las largas conversaciones mantenidas con nuestros interlocutores gitanos es una presentación en forma narrativa de su mundo cultural a unos extraños, en la que vamos a rastrear la presencia de múltiples voces.

El segundo y el tercer texto son también fruto de entrevistas colectivas, esta vez en el marco de un proyecto desarrollado en escuelas con elevados niveles de concentración de población perteneciente a colectivos minoritarios y en riesgo de exclusión social (fundamentalmente gitanos e inmigrantes de Latinoamérica, África y Asia)¹. El segundo texto surge de las entrevistas con las maestras implicadas en la actividad, cuya meta era evaluar su evolución y elaborar propuestas de renovación. El tercer texto es el resultado de entrevistas con los niños participantes en el proyecto, pertenecientes a diferentes grupos étnicos.

En el estado actual de la investigación, con un trabajo de campo todavía en curso, estamos en vías de explorar las relaciones entre estos tres diferentes textos, con la ayuda complementaria de una serie de notas etnográficas. En consecuencia, vamos a limitarnos a presentar un primer análisis de las voces presentes en cada uno de ellos para así poder hacer unas exploraciones preliminares acerca de los procesos por los que miembros de colectivos minoritarios construyen su identidad, y del papel que en ello juega la escuela.

Primer texto: Voces gitanas y voces payas

Género narrativo y lenguaje social

Por lo que se refiere a la forma del primer texto, nuestros interlocutores utilizaban un estilo narrativo propio de los ancianos que dan "una lección sobre el mundo". De hecho, en todas las conversaciones hay una referencia, explícita o implícita, a una sabiduría acumulada a lo largo del tiempo, a unos conocimientos profundamente dependientes de la experiencia.

1. Tío Emilio: ...Porque cuando una niña quiere a un niño y un niño quiere a una niña no hay manera para ellos. Ya puedes poner una montaña en el medio que dice la chica que se marcha. Y que se va con su novio y que lo quiere y que lo quiere. A ver quién pone esa... ¿La puedo poner yo?... O de lo contrario, cogermela a mi hija,

¹ Este proyecto (*Shere Rom en la Escuela*) introduce actividades de aprendizaje colaborativo apoyadas en el uso de las TIC, pretendiendo implicar a maestros, alumnos y otros agentes procedentes de la Universidad en procesos de cambio educativo.

dejar la vivienda, dejar todo y desaparecer del mapa. Y no vayas a Andalucía porque va a Andalucía por ella... En cuanto se entera va por ella. O ella se viene para acá. O se escapa. Cuando una mujer quiere a un hombre, no hay solución: es una enfermedad. Un querer, un querer... está enamorada...

La mayoría de los enunciados, como el anterior, están formados por afirmaciones con un vocabulario y unas formas de expresión que remiten a un lenguaje social compartido por los miembros de muchas comunidades gitanas, al tiempo que se apela a un consenso, a un conocimiento de las cosas que también es compartido.

Este lenguaje social se manifiesta a menudo en un *discurso coral*. A lo largo de las conversaciones, los enunciados se encadenan de manera que los distintos interlocutores gitanos se interrumpen, no para disentir, sino para afirmar su acuerdo, para glosar el último comentario de su compañero, para ejemplificar o realzar lo dicho. En estos discursos corales emerge con fuerza la voz de la tradición, de la ley gitana, del consenso comunitario. Aunque los turnos, a menudo interrumpidos, toman la forma de varias voces individuales, las intervenciones expresan la voz de la comunidad. Las voces individuales se comportan así como las voces de un coro, y las variaciones que introducen no se oponen a la armonía del conjunto, sino que la subrayan. Pugnan por expresar la voz de la comunidad, mostrando hasta qué punto se han apropiado de ella. En el siguiente ejemplo, dos de nuestros interlocutores explican algunas implicaciones del luto en una comunidad gitana.

2. Tío Emilio: ...lo primero que le dicen: "Mira fulano, el día 4 o el día 5 —supongamos— voy a hacer una boda de una hija mía. Si te parece bien la vamos a hacer aquí en el barrio, si a ti te parece bien. Si lo ves bien, si te parece bien... Si no... cogemos el camino y nos marchamos a hacer a otro *lao* la boda". Lo primero que como son gitanos y comprenden las razones: "Antes de marcharte tú a otro lado, me marchó yo que es el derecho mío". Y esa familia desaparece, ¿me entiendes? Hasta que terminen la boda. Y una vez que han terminado de la boda, vuelven a su casa. Total, hay un respeto. Algo positivo, y algo *ordenao* de toda la vida, no me entiendes, que esto ya viene ya de raíces.

3. Raimundo: ¡Son costumbres muy antiguas!

4. Tío Emilio: De siglos, de años. Aunque ya esto va desapareciendo un poco, por la juventud que llevan otra... Esas son las leyes nuestras y eso es así (*golpea con los nudillos en la mesa*) Y hay que respetar estas... cómo digo yo... eh.. (*a Raimundo*) ¿cómo se dice esto?

5. Raimundo: Tradición.

6. Tío Emilio: Un luto, es un luto. Aunque el luto es para el respeto, el luto se lleva en el corazón. Como ha dicho Raimundo hay criaturas que en ese momento de la muerte de un pariente están emocionados, pero luego hacen cualquier tontería, por muy pequeña que sea la tontería...

7. Raimundo: Entonces el tío, el hermano de su padre... o alguien de la familia...

8. Tío Emilio: O cualquiera de la familia allegada, lo primero que le dicen: "Mira hijo, tú eres joven y no eres para llevar el luto". Entonces le quitan el luto...

9. Raimundo: Esto es.

Esta *voz coral* reproduce fielmente el *texto* oral de la voz de la tradición gitana en ámbitos que requieren el consenso, en los que no se admite disidencia. Siguiendo con el luto, aquí tenemos un ejemplo de la definición de la conducta adecuada en relación al género y la edad.

10. Tío Emilio: Esto es. Te voy a poner el ejemplo de una mujer cuarentona, por no decir cuarentona, cincuentona, que es una mujer que tiene ya hijos de 18, 20 o 22 años. Eso es una mujer estable, que no le pasan los pensamientos ya por nada, aunque hoy hay en la vida ya de todo. Pero por derecho real, los mismos gitanos, catalogamos esto: que una mujer cuarentona es una mujer ya estable para toda la vida llevar el luto. Ahora, nos vamos a meter en otro tema, el mismo pero otro tema: imagínate una mujer joven, que en vez de ser de 40 años llega a ser de... qué digo yo, de 25 años, y que tiene un hijo, o dos... Esta mujer es joven, se ha *quedao* viuda, tiene 2 hijos pequeños... Tiene derecho a vivir la vida también, a ver si me entiendes. Mientras que ella lleve el luto, esa mujer es la reina de la casa. Es esmerada. Si antes ya era admirada, ahora es, ¿cómo te digo yo?, ahora el respeto es multiplica 14 veces más, y esa mujer es mirada con todo el respeto del mundo.

En este caso, como en muchos otros, no hay atisbo de una voz personal del hablante, siendo explícita la *ventrilocución* de voces compartidas por la comunidad. Ello queda reforzado por el uso de la persona, por lo general la tercera persona del plural, siendo el sujeto *los gitanos*. Este sujeto genérico se combina con abundantes ejemplos de acciones protagonizadas por un gitano o una gitana —ejemplos reales o invenciones ad hoc— que ilustran el comportamiento canónico o las malas consecuencias del comportamiento no adecuado a las leyes. Es importante hacer notar que los protagonistas de estas historias nunca son sujetos aislados. Siempre son *miembros de una familia*, hasta tal punto que ésta pasa a ser a menudo el auténtico sujeto protagonista de las historias. La transcripción anterior es un ejemplo de ello.

Las voces personales

Dentro de este panorama coral, hay varias formas en las que emerge el yo. En la primera, la voz individual se incorpora a la voz de la comunidad aportando la vivencia, llevando la ley general a situaciones particulares. El yo emerge, no para oponerse al discurso coral, ni siquiera para diferenciarse, sino para expresar su adhesión, ejemplificando a través de lo personal lo que se reconoce como saber, tradición o ley de la comunidad. Aquí, el diálogo entre las voces de

la comunidad y la voz personal comprime el discurso coral en un mismo enunciado. Por ejemplo, en el siguiente comentario de Tío Emilio ilustrando la boda gitana en el momento en que se muestra el pañuelo ensangrentado al perforar el himen de la novia:

13. Tío Emilio: Hombre, claro, ¡por favor! Tú sabes, ¡que te coronen una hermana!, una hermana que ha salido virtuosa, y que te la levanten en el aire; pues te llega al amor propio. Ese amor propio te llega, ¡mi hermana! Pues igual que una hija. Tienes que llorarla, ¡yo he *llorao!*, allí con mi hija que se ha *casao* y yo he *llorao*, porque es así, porque te llega.

Una segunda manifestación del yo se da a través de una voz que se singulariza, que expresa la primera persona del singular para diferenciarse del conjunto de la comunidad. No se trata de una expresión de disidencia, al contrario, se subraya la particular posición dentro del orden del discurso de la comunidad. Por lo general se usa para reclamar una posición de poder. Singularizarse *dentro de la ley* supone un rango, hasta cierto punto un privilegio. En los dos ejemplos siguientes, el Tío Emilio explica cómo se imparte justicia, a partir de la narración de sus propias acciones en la mediación de conflictos como líder de la comunidad.

14. Tío Emilio: Vamos a ver. Yo, lo que hago a quien tenga la razón es quitársela, le quito la razón, porque si le doy la razón, se supera lo que hay aquí. Lo que no hay que buscar son razones, lo que hay que buscar son hechos paralelos, que están ahí y evitar el compromiso, para que no haya una ruina. Aquí la razón no se puede buscar. Aunque tengas toda la razón del mundo, yo no te la puedo dar a ti, ni a él, ni a ti, sino buscar un arreglo para que no pase. Porque lo primero que digo “Vamos a ver, Fulanito, ¿cuántos hijos tienes? —Pues mira, tengo cuatro o cinco. —¿Y hermanos? —Pues tengo tres o cuatro hermanos y una familia aquí mismo. —¿Qué quieres, buscar la ruina a los demás porque tú quieres? ¿Por no querer evitar este compromiso? Mira hacia atrás, no mires por ti solo” Nunca, nunca, nunca, nunca hay que darle la razón a nadie.

Una tercera modalidad más explícita de emergencia de la voz personal se da cuando se expresa cierta disidencia. Es necesario, entonces, recurrir al razonamiento o a los gustos personales, ya que no se puede acudir a la ley que en cierto modo se cuestiona o se matiza. El siguiente ejemplo es el único de disidencia abierta entre dos interlocutores en nuestras 19 entrevistas. Raimundo se esfuerza en justificar su postura acerca de la edad de matrimonio, contraria a las costumbres, pero que en ese momento es una postura emergente en la comunidad.

17. Tío Emilio: ... Y una niña con 16 años no sabe lo que la que tiene 22. Se prepara a esa niña y la llevan, la toman los suegros y la suegra y la hacen a su forma. ¿Me entiendes? Tienen otra convivencia. Y la de 22 no, porque enreda la cosa. ¿Cómo que enreda la cosa? Que quiere vivir aparte, que quiere un piso, que aquí no se puede vivir... Y en esta jovencita, como no sabe tanto, la toman al nivel de ellos. Por

eso los gitanos queremos a las niñas jóvenes. ¿Me entiendes? Porque cuando una niña tiene 22 años, yo, por mi, la veo ya vieja, anticuada.

18. Raimundo: Perdone. Esa es su opinión.

19. Tío Emilio: (*Asintiendo*). Es mi opinión.

20. Raimundo: Y yo la respeto. Yo difiero... Yo también pongo la mía. Yo no consiento, yo no consentiría eso. Yo tengo una niña con 13 años, mi *Bizqueta*, por ejemplo, mi María... Yo difiero de esto por eso. Me tiene 13 ó 14 *añicos*, es como una mujer, es tan grandota como yo. Pero es una niña. Y yo para mí veo que es una salvajada porque la mentalidad mía ya no es la de atrás, Tío Emilio, y no estaría muy conforme que me la pidieran.

21. Tío Emilio: Sí, estamos de acuerdo. Pero tú sabes que en el pueblo gitano...

22. Raimundo: Sí pero, entiéndamelo, que el pueblo gitano va evolucionando...

23. Tío Emilio: (*Un tanto impaciente*). Bien, bien...

24. Raimundo: Va evolucionando. Los jóvenes vamos cambiando...

25. Tío Emilio: (*Sentencioso*). Lo bueno es bueno.

26. Raimundo: Sí. Pero los jóvenes vamos cambiando en ese tema...

27. Tío Emilio: No vamos a sacar lo bueno y vamos a echar a estropearlo...

28. Raimundo: Rai: No, pero vamos cambiando en este tema, los jóvenes.

29. Tío Emilio: (*Dirigiéndose a la entrevistadora*). Por eso, yo te diré una cosa... No cambia, eso no cambia. Porque son cosas nuestras, y son bonitas. Raimundo lo ve de una manera y yo lo veo de otra. Yo no tengo hijos porque están todos casaos. Pero si yo tuviera hijos *pa* casarlos, yo buscaría de ellos una hija; que en vez de traer una mujer de 23 años me traigan una mujer de 16.

30. Raimundo: Pero si yo en eso estoy de acuerdo con Vd., porque Vd. tiene una mentalidad... Yo soy más joven que Vd., Vd. es de tres generaciones o cuatro anteriores a mi... escúcheme, escúcheme. Vamos a ver... estoy con Vd. en eso. Pero es que ahora el tiempo evoluciona. Las gentes jóvenes, como nosotros, pensamos que una niña con 13 años, imagínese, cuando tienen 18, 20 ó 22 tienen ya dos o tres críos, ya la dejan aparte. Es como si fuera una mujer mayor. (*Dirigiéndose a la entrevistadora*) ¿Entiendes? Entonces vemos... bueno, yo, por ejemplo. Me pongo yo por no ponerte otro. Yo para mi veo que es una salvajada... Con todos los respetos.

31. Tío Emilio: (*Protestando*). ¡Bueno, Eh, Eh ...Oye!...

32. Raimundo: (*Insiste*). Con todos los respetos, con todos los respetos hacia mi pueblo... Porque es así.

Como puede verse en este ejemplo, hay un enfrentamiento entre una voz personal de adhesión y una voz personal disidente. La voz disidente, que se expresa como subjetividad individual, incluye otras voces, y por lo tanto otras subjetividades. De manera evidente, el calificativo de *salvajada* refiriéndose al matrimonio de un jovencita de 13 o 14 años, corresponde a una *subjetividad*

payas, a una concepción de la adolescencia —etapa que, por otro lado, no existía en la sociedad gitana tradicional (Crespo, 1998)—que considera inadecuadas las responsabilidades adultas en esa etapa del ciclo vital.

La voz de la audiencia en la contrapalabra

Pero hay otras presencias más sutiles de esas voces payas. Así, la noción de cambio cultural a través de las generaciones, asociado implícitamente a una idea de *progreso*, no corresponde en absoluto a la voz del discurso tradicional gitano, que se podría expresar en la siguiente afirmación en oposición a la perspectiva *payas*:

33. Tío Emilio: No, es pureza todo. Y nunca hemos cambiado la ley en lo que viene de atrás, camino de seiscientos años, y en cambio el gobierno cambia la ley cada cinco años.

La aparición de nuevas voces viene de la mano de la irrupción del punto de vista de la audiencia, en este caso una audiencia *payas*. En los enunciados pares entre el 17 y el 32 la voz de Raimundo es en realidad una *ventrilocución* de las voces *payas*. Eso sí, en tanto que enmarcadas en el discurso tradicional gitano, en Raimundo se expresan como una *hibridación*.

Pero también están presentes en Tío Emilio (enunciados impares), pues su argumentación toma las voces payas como *contrapalabra*. No discute sólo con Raimundo, sino que discute con las voces *payas*. Como así ocurre en el enunciado treinta y tres.

Ahora bien, si esto último resulta bastante explícito en los anteriores enunciados, se da de manera implícita en muchos otros. A menudo, la voz de la audiencia está presente en las réplicas a enunciados no explícitos. La voz de la audiencia toma la forma de una argumentación potencial —no explicitada— que debe ser contra-argumentada.

Dos son las formas que toma esta contra-argumentación a las voces *payas*. La primera, muy sutil, consiste en que un interlocutor se ve obligado a introducir justificaciones o matices sobre lo que se está diciendo, o a expresar lo mismo en un código diferente al lenguaje social dominante en las conversaciones. La voz de la audiencia —los *payos*— es reconocida por los hablantes, que son muy competentes en las relaciones interculturales y, por lo tanto, capaces de anticiparse a los reparos, objeciones o desacuerdos de los miembros del grupo mayoritario —la entrevistadora o los potenciales lectores del libro—, una audiencia a la que se conoce bien².

² Los miembros de las asociaciones gitanas desarrollan gran parte de su actividad en la intermediación entre miembros de su comunidad y las instituciones (escuelas, servicios sociales, policía, justicia, sanidad...).

Estas voces no se explicitan nunca, pero son contestadas, son tenidas en cuenta en la construcción del enunciado. Por lo tanto están presentes. En la siguiente transcripción el discurso ortodoxo —en el uso del lenguaje social— de Tío Emilio, contrasta con el lenguaje matizado, didáctico, de Raimundo, que mantiene un diálogo con una implícita audiencia *paya traduciendo* los enunciados de tío Emilio a otro código:

34. Tío Emilio: ...Está criado más bien a lo *payo*, a ver si me entiendes, que no tiene nada de gitano. Y él viene de padre y madre, pero sin embargo para él eso no quiere decir nada; si no entiende la cosa gitana, para mí no me dice nada. Es que es tan difícil saber ser gitano: saber las condiciones, las leyes, nuestras reglas, nuestras raíces. Es decir, es muy difícil de entender el pueblo gitano. No te creas que el noventa por ciento lo entiende. Hay un diez por ciento o un veinte por ciento que lo entiende. Por eso estamos los ancianos: cuando hay cualquier problema, cualquier hecho, cualquier cosa, lo primero que hacen es llamar a esas personas.

35. Raimundo: Yo quiero rectificar algo aquí. No quiere decir esto que no entendamos nuestras leyes, alto, lo que pasa es que no todo el mundo es capaz de negociar.

36. Tío Emilio: Negociar, exacto, ésta es la palabra.

37. Raimundo: Estar en medio de los dos bandos para que estos bandos lleguen a un término y decir "hasta aquí se llega".

38. Tío Emilio: Para poderles dominar.

39. Raimundo: Para decirles "ustedes tienen que hacer esto y ustedes tienen que hacer lo otro". Y esto es muy complicado. Imagínate que para ser abogado o juez se necesitan un montón de años. Pues bueno, para ser Tío es toda la vida, es toda la vida... Es esto, no todo el mundo tiene ese don, esa gracia de decir "yo soy Tío, puedo intervenir para poner yo las paces aquí". No, alto, todo el mundo no sirve para esto. Será anciano, será respetado, pero no sirve para esto, para esta causa. Esta es la base esencial del gitano como por ejemplo el Tío Emilio y otros ancianos.

40. Tío Emilio: Es que nunca podemos nosotros dar la razón a nadie. Porque si este hombre viene aquí y tiene toda la razón del mundo, si yo le doy la razón, pues se pone en la cumbre. Entonces, ¿qué pasa? que no se puede arreglar nada. No hay que darle la razón a ninguno, en un jaleo, en un deslengüe, en cualquier movimiento, sino evitar el compromiso.

41. Raimundo: Además, el Tío Emilio, de una manera u otra, le va a insinuar que tiene razón. No abiertamente, pero de una manera u otra.

42. Tío Emilio: "El que tiene culo tiene miedo". Esto quiere decir que estos familiares, aunque tengan la razón, ¿qué te crees? Ellos también quieren arreglarlo, quitar el compromiso. Ganando la guerra es perder. Aunque ganes, vas a perder, porque va a ser una desgracia, un desastre.

43. Tío Emilio: De lo que se trata siempre en la comunidad gitana es la buena convivencia. Y los entendimientos. La ley gitana tiene dos cosas. Una, buscar los puntos

para evitar; y dos, que aplica la ley, y se acabó. Llevas razón, que no llevas razón, cuando haces un delito, tú lo pagas, como que dos y dos son cuatro. Igual como hace la justicia, que también condena.

44. Raimundo: Y nosotros aplicamos la ley, desde el más pequeño al más grande. Y aunque se dice que hecha la ley, hecha la trampa, entre nosotros no hay trampas.

En esta larga transcripción se hacen evidentes los dos lenguajes sociales utilizados. El primero es el utilizado por Tío Emilio, y corresponde al lenguaje de la comunidad gitana, construido a partir de retazos de diálogos verosíblemente mantenidos en otros momentos, por él o por otros *tíos*. Con ellos dialoga con múltiples voces de la comunidad gitana, con un sistema de argumentación y legitimación propio. El segundo es el usado por Raimundo quien, en lugar de mantenerse como en ejemplos anteriores en el género del discurso coral, adopta aquí otro género, que cumple dos funciones, una didáctica y otra legitimadora, y se dirige a la audiencia *paya*. Mediante el uso de este género, pretende *explicar*, en la doble acepción de aclarar y justificar, manteniendo un diálogo con voces *payas* no explícitas pero fácilmente reconocibles. Los aparentes monólogos de Raimundo que salpican el discurso de tío Emilio, denotan en realidad un *diálogo oculto* entre voces de dos universos culturales.

Podemos identificar otra vía de *diálogo oculto* que consiste en una serie de enunciados que recogen las voces de la comunidad como respuesta a voces *payas*, formando parte de un proceso de construcción de una identidad diferenciada. No se trata ahora de las matizaciones, justificaciones o del mero uso de un lenguaje social diferente. La identidad gitana es aquí construida *frente a la identidad paya*. Explícitamente se construye un sujeto gitano diferenciado del payo, bien atribuyéndose a sí mismos determinadas cualidades que se niegan o cuestionan en los otros, o bien identificando en los payos características o modos de comportamiento que se quieren negar en la propia comunidad.

Los siguientes ejemplos ilustran este juego de voces. En el primero, se reivindica lo que en las distintas conversaciones se ha destacado como principal rasgo autoatribuido de la *identidad gitana*: el papel de la familia. Las referencias al individualismo *payo* son aquí explícitas:

45. Tío Emilio: Mirad, cuando un *payo* se casa, ya se va para siempre de su casa; se marcha y tiene su piso, que lo veo muy bien, tiene casa aparte, tiene su trabajo, y a luchar por la vida. Pero es que el pueblo gitano —tengamos que no tengamos—, siempre estamos juntos. El de aquí, el de allá... todos vienen. Crear una familia, crear un techo es algo grande. Porque cada vez que entro en la casa de mi hija —y tiene 8 hijos varones y 12 o 14 nietos— y nos ponemos a comer allí, ¿sabes lo que hay para comer? Ja, ja... Pone dos kilos de habichuelas, de alubias, dos kilos de arroz y a comer todos allí. Eso entre nosotros es algo orgulloso (...). Y nos vemos todos los días, nos vemos a todas las horas y cuando falta un niño que está casado y tiene hijos, alguien pregunta “¿Y dónde está fulano? ... El pueblo gitano somos muy sentimentales, muy humanos, y muy unidos. Por eso es diferente a los payos.

46. Raimundo: Es igual que cuando, —por hache o por be— desaparece la madre o el padre o el matrimonio, desaparecen y los niños se quedan abandonados. Y para ir a vivir a una casa de estas de asilo, oye, pues se los queda la familia (...). O por ejemplo, en la casa nos enteramos que alguien no va bien, por las circunstancias que sean, nos afectamos de su problema... Pues entonces se junta toda la familia, tomamos el dinero y toma, échatelo y empléate, ¡Ala y búscate la vida! Otras etnias no lo hacen. Dicen: si el problema es tuyo, solúcionatelo. Esto no lo toleramos los gitanos. No toleramos que uno de la casa pase necesidades.

La reafirmación de las cualidades familiares de la familia gitana supone implícitamente un discurso sobre la familia *paya*, que aquí se hace explícito en la última oración. Se construye una narrativa sobre lo que es ser gitano en torno a la vinculación familiar que incluye una negación de tales rasgos o cualidades en los *otros*. Y para ello, la narrativa adopta la forma de un diálogo con esos otros, cuyos argumentos se anticipan y frente a los cuales se construyen los propios. La voz de la racionalidad *paya* presta, pues, la *contrapalabra* que permite establecer un diálogo sobre la identidad gitana. Las voces de la comunidad se expresan a través de un diálogo con las voces del mundo payo, permitiendo la diferenciación del grupo. La identidad gitana, aunque se presente como producto de la *tradición*, es en realidad el fruto de este *diálogo autopiético*, ya que se construye precisamente en ese juego de diferenciaciones.

Algunas conclusiones sobre el primer texto

Las conclusiones a que nos lleva el análisis del *primer texto*³ son incompatibles con la noción de una *identidad gitana* autónoma respecto a las relaciones que se establecen entre esta minoría y la mayoría hegemónica. La presencia de voces de diversas procedencias culturales al tratar de aspectos nucleares de la cultura gitana, muestra que las culturas no son monólogos apenas interrumpidos por elementos extraños de otras culturas, sino un diálogo abierto, necesariamente conflictivo, potencialmente creativo, de voces procedentes de diferentes culturas, diferentes facciones de la propia sociedad y diferentes *vozes personales*. En un mundo en el que los contactos culturales, la movilidad e intercambio entre comunidades son la regla y no la excepción, no hay impermeabilidad de los límites culturales. En tanto que los grupos minoritarios han debido negociar sus identidades en contextos de dominación, los cambios culturales responden al contexto particular en que deben sobrevivir: negocian estratégicamente sus elementos críticos de identidad con aquellos otros grupos con los que conviven y se relacionan (Clifford, 1998). Estos cambios son el fruto de la incorporación de nuevas voces que hacen que toda cultura, especialmente si corresponde a una comunidad minoritaria, devenga *mestiza*.

³ Ver un análisis más profundo de este *primer texto* en Lalueza y Crespo (2009).

Ahora bien, el análisis del diálogo que la identidad gitana establece con la cultura hegemónica adopta diferentes direcciones, tanto hacia la aculturación cuando se incorporan como propias voces del grupo hegemónico, como hacia la diferenciación cuando estas voces se toman como contrapalabra.

La cuestión que resulta relevante para la Psicología de la Educación es qué diálogos se establecen en la escuela, cómo operan las voces en esta institución, cómo se incorporan a través de las prácticas los géneros discursivos cuya adquisición es la meta de la escuela, y cómo se articulan las voces procedentes de las comunidades minoritarias en tales prácticas. Porque de ello depende que la construcción de las identidades de los alumnos se oriente de modo que predomine la apropiación de los significados de la cultura escolar, o la diferenciación a través de múltiples formas de resistencia.

En un intento de empezar a construir una respuesta a estas cuestiones, vamos a presentar dos nuevos *textos* sobre los que estamos trabajando actualmente, y de los que podemos ofrecer un análisis preliminar. El primero se compone a partir del discurso de las maestras, en el que pretendemos hallar las voces que, desde la institución escolar y desde la cultura hegemónica, forman parte de un discurso sobre la diversidad cultural, sobre *los otros*, y sobre los objetivos educativos (incluyendo el modelo de hombre y mujer que encierran) destinados a los miembros de los grupos minoritarios. En el segundo, compuesto a partir de diálogos con alumnos y alumnas de primaria, pretendemos hallar voces provenientes de ambos mundos (la comunidad y el hogar de un lado, la escuela y los medios de comunicación de otro), y cómo se articulan en discursos que nos informan de la identidad de los hablantes. Una identidad necesariamente híbrida en la que probablemente hallaremos contradicciones y conflictos, pero quizás también los primeros atisbos de los *compromisos* imprescindibles para navegar en una sociedad multicultural y crecientemente compleja.

Segundo texto: Primera aproximación a las voces de las maestras

La argumentación que presentamos a continuación supone una primera aproximación al análisis de las voces de las maestras. Para ello realizamos cinco entrevistas grupales con maestras de educación primaria en escuelas con un alumnado en parte de etnia gitana y en parte hijos de familias inmigrantes provenientes, principalmente, de Latinoamérica, Marruecos, Pakistán y China, y situadas en barrios de bajo nivel socioeconómico y alto riesgo de exclusión social⁴.

⁴ Barrios del Área Metropolitana de Barcelona: Sant Roc en Badalona, Bon Pastor en Barcelona, y Besòs-La Mina en Barcelona y Sant Adrià.

Entendiendo la escuela como contexto de socialización, nos interrogamos sobre los tipos de discursos y prácticas que se producen en su seno. En la medida que la identidad se construye en la relación con los otros, en este caso las maestras, es significativa la imagen que éstas construyen a través del discurso y las prácticas acerca de los alumnos y sus familias. En términos de Cooley (1922), se trata de saber qué imagen construyen los alumnos a través de su reflejo en el *espejo* de las maestras.

En las páginas anteriores hemos mostrado el lenguaje social predominante en las comunidades gitanas. Lenguaje, siguiendo la propuesta de Bakhtin (1986), que no sólo incluye las expresiones verbales (las maneras de hablar) sino que también define lo canónico (las normas, los valores aceptables...). Como este autor sugiere, los seres humanos tenemos acceso a más de un lenguaje social, pero estos lenguajes sociales están organizados jerárquicamente mediante procesos de *privilegiación*. Dicho de otro modo, un lenguaje social es considerado más apropiado que otro en un determinado escenario sociocultural.

El *texto* de los maestros corresponde a un determinado lenguaje social cuyo uso es privilegiado en la escuela y presentado generalmente como única vía para alcanzar sus objetivos. La pregunta que nos formulamos en nuestra investigación es: ¿cómo se relaciona el lenguaje social privilegiado en la escuela con los lenguajes sociales propios de las comunidades a que pertenecen estos alumnos? Nos podemos encontrar con diferentes respuestas: a) se comparte el mismo lenguaje social, con lo cual se comparten significados culturales sin especial dificultad; b) los niños asumen el lenguaje de los maestros renunciando al suyo, es decir, se da una *deculturación* por asimilación; y c) los niños manejan diferentes lenguajes utilizando el más apropiado para cada situación, es decir, hay *aculturación*⁵ en el lenguaje de la escuela sin detrimento de los referentes comunitarios. Esto implica el aprendizaje del dominio de diversos géneros discursivos.

El análisis de las entrevistas que presentamos a continuación es preliminar, y está basado en la creación de grandes categorías para después, apoyados por el programa ATLAS-Ti, sistematizarlo e interrelacionarlo. Para este primer análisis preliminar hemos escogido, a modo de ejemplo, aquellos enunciados que nos resultan más relevantes, y que muestran diferencias importantes entre maestras. La principal de estas diferencias hace referencia a los procesos de *privilegiación*, que esclarecen las distintas estrategias subyacentes de inclusión escolar y permiten hipotetizar acerca del impacto que pueden tener en la construcción de la identidad. Así, una parte de las maestras privilegian de manera clara y excluyente un único lenguaje social, mientras que otras la *privilegiación* es más moderada y permiten la expresión de otros lenguajes sociales.

⁵ *Aculturación* supone la adopción de elementos de una cultura ajena, y puede llevar a la *enculturación*, es decir, llegar a ser miembro de la misma, pero ello no supone necesariamente *deculturación*, o pérdida de la cultura de origen.

En las primeras, nos encontramos con discursos claramente diferenciados en función de la pertenencia étnica de los alumnos. De esta manera, se produce un discurso que enfatiza lo negativo hacia los niños y las familias gitanas subrayando la diferencia y el no entendimiento. A modo de ejemplo mostramos los siguientes comentarios:

“BSM1: Maestra 1 de la escuela BS: —Yo no sé... pero a mí me da la sensación de que es todo su realidad y ... es normal... tienen una vida y unas experiencias muy erróneas, muy diferentes a las nuestras ¿no? Y hacen las películas a su manera... El prisma por el cual ellos ven el mundo el prisma por el cual nosotros vemos es muy distinto... tienen otra manera de vivir la vida... otra manera de hacer, de pensar... entonces nosotros claro... es otra historia... desde la escuela no llegamos. Eso es: ¡no llegamos a ellos! Tienen su mundo hecho, con sus normas y eso... y nosotros no llegamos a eso... no nos entendemos.”

“BSM1: Maestra 1 de la escuela BS: —No valen... siguen muy, pero muy arraigados a sus costumbres atrasadas...

BSM2: Maestra 2 de la escuela BS: —Tienen sus normas, sus costumbres y ellos son los que siempre intentan saltárselas a las nuestras... ellos son siempre los que tienen que dar la vuelta por que bien, bien son la mayoría del colegio... con lo cual no aceptan al director que es el que inculca las reglas...

BSM1: Maestra 1 de la escuela BS: —No aceptan las normas ¿eh?... Es lo más típico del gitano, no aceptar a la regla, quiere escaparse de ella, no aceptar a la autoridad de los payos...”

BSM1: Maestra 1 de la escuela BS: —No... esos niños tienen la vida tan dirigida... no quieren ser nada en la vida... por sus familias...

Este discurso se traduce en las prácticas educativas que mantienen estas maestras en su relación cotidiana con niñas y niños gitanos. A modo de ejemplo, resulta muy revelador este extracto de una etnografía realizada en el aula:

“En este momento C. da una bronca a la alumna y con un tono de voz más elevado. Viene con un discurso de que ésta (la alumna) tiene que concienciarse de que tiene que ir a la escuela, tiene que estar allí estudiando... para no hacer lo mismo que sus padres, para que no sea como ellos, para que no necesite vender cosas y tener la inseguridad de solo tener dinero si vende algo... Es mejor, según la maestra, tener la seguridad de cada mes, que depender de la inseguridad de las ventas... (extracto de una etnografía del 26/02/2008 - 5º curso).

Mientras que el discurso hacia los gitanos posee connotaciones negativas, se realiza una marcada diferenciación en estas mismas maestras, hacia los alumnos y sus familias inmigrantes, caracterizada por un discurso que enfatiza lo positivo:

“BSM1: Maestra 1 de la escuela BS: —Es que es un mundo aparte, es un mundo que no quiere integrarse... yo llevo un montón de años en esta escuela y siempre ha sido así... Son muy distintos, por ejemplo de los inmigrantes, que son mucho mejores...

BSM2: Maestra 2 de la escuela BS: —Sí, los marroquíes, por ejemplo, ni te enteras que son marroquíes si no es por el nombre...

BSM1: Maestra 1 de la escuela BS: —¿Y los chinos? Son estupendos, hablan catalán y todo... alucinas...”

Un aspecto a destacar en este tipo de discursos es que la diferenciación entre gitanos e inmigrantes es constante; ante cualquier pregunta se reafirma la diferencia. Al parecer, este discurso de privilegiación de un determinado lenguaje social toma una forma coral que denota la creación de consensos, es decir, conquista una posición hegemónica. En su mayoría corresponden a discursos corales en la institución escolar que se traducen en prácticas de exclusión. Discursos y prácticas que facilitan posiciones de diferenciación en las niñas y niños gitanos.

Igualmente, las maestras que no privilegian un único lenguaje social excluyendo los demás, también desarrollan un discurso diferenciador entre los niños gitanos y los niños inmigrantes, pero no añaden connotaciones negativas a tales diferencias. De esta manera, el discurso hacia los niños gitanos y sus familias se caracteriza por:

- Las maestras prevén que los niños y las niñas reproducirán el modelo sociocultural establecido: las niñas se casarán y tendrán hijos siendo jóvenes y los niños tendrán trabajos ocasionales.
- Existe la percepción de que se están produciendo cambios de fondo que se materializarán en las siguientes generaciones.
- Hay una serie de circunstancias (distancia, economía...) que dificultan la continuación de los estudios.

A modo de ejemplo podemos ver los siguientes fragmentos:

“Entrevistadora: Para acabar con la primera parte, ¿cómo os los imagináis dentro de 10 años?

Raimundo: No es una chorrada, es una puñalada, pues me imagino a las niñas ya con una o dos niños, cuidando su casita y a los niños...

Entrevistadora: Las niñas, con respecto a sus madres, ¿cómo crees que les servirá su experiencia? ¿Crees que les servirá de algo?

Raimundo: Un poquito más, yo creo que mentalmente habrán cambiado, lo que transmitirán a sus hijas no será lo mismo que les han transmitido, pero ellas no tendrán mucho cambio, lo que nos están verbalizando no es mucho cambio...

MQ: Maestra 1 de la escuela MQ: Tal vez el cambio será en una generación más, porque no hemos visto cambios...

Raimundo: Los hijos de estás ya serán diferentes.

Entrevistadora: Estás conocen más el mundo de la escuela, su sentido.

MQ: Maestra 1 de la escuela MQ: La tercera generación ya se notará.

Raimundo: Ellas le dirán a sus hijos estudia y trabaja y no te dejes”.

Hacia los inmigrantes el discurso se caracteriza por las expectativas que tienen las maestras hacia la continuación de sus estudios:

“**BSM3: Maestra 3 de la escuela BS:** es que se nota diferencia entre la etnia gitana y el resto... Yo de mi clase, igual yo pienso que quizás los inmigrantes que vienen de Sudamérica o... o de Marruecos, quizás tienen más posibilidades de... hacer una carrera o... algo más con su futuro que los gitanos. Porque las niñas ya ves que... todo el mundo... yo pienso que todos admiran a sus padres, ¿no? Pero... las niñas, tienen como referente a su madre y a su padre, y las niñas lo que quieren es... las gitanas quieren ir al mercado, quieren tener niños, y quieren eso. No aspiran a nada más (...). Y en cambio pues los sudamericanos que ven que sus padres han venido de allá a aquí a trabajar, pues ellos, pues... se esfuerzan más, yo pienso que en el día a día del colegio se esfuerzan más. Quieren llegar a ser algo más en la vida (pausa) porque ven el esfuerzo ese de sus padres. En cambio los... las familias gitanas pues... muy pocas trabajan... o tienen un trabajo serio, o un trabajo... no sé. Es mi opinión.”

En las escuelas analizadas nos hemos encontrado con estos diferentes discursos representando un abanico de posicionamientos posibles. En un extremo escuelas donde la voz coral expresa esa privilegiación de la que hemos hablado y donde no hay presencia de voces personales que disientan. Ello implica una imagen de los otros, de los niños gitanos y sus familias, como colectivo, estática, inamovible, caracterizada por la diferenciación negativa. De ahí el uso constante de la tercera persona del plural: *los gitanos*.

En otras escuelas encontramos que, o bien siguen existiendo estos procesos de privilegiación, pero aparecen voces personales expresando la discrepancia, o bien no se observa claramente tales procesos de privilegiación. Lo remarcable de estos discursos es que aquí se pasa del uso de la tercera persona del plural a la tercera el singular, es decir, se habla del niño en concreto, *se particulariza*.

Aunque las diferencias parezcan muy sutiles, en los casos de neta privilegiación el discurso de las maestras supone aceptar un único lenguaje social legítimo y las metas educativas se orientan a la substitución (o se lamenta “la imposibilidad” de tal cambio). Por el contrario, en los casos de privilegiación moderada o baja, se reconocen como legítimos otros lenguajes sociales y la meta educativa se orienta hacia el *empoderamiento*, es decir, hacia la adquisición por los alumnos del lenguaje social dominante como herramienta capacitadora. En este último caso, se les considera agentes, potenciales promotores de su propio cambio y del de su comunidad.

En el primer caso, la propuesta educativa propone al alumno "minoritario" la renuncia a su identidad o a la valoración como deficitaria de tal identidad (o, como resultado de la resistencia a esa propuesta, a la re-valoración de la propia identidad a través de la resistencia a las prácticas escolares y el rechazo del lenguaje social privilegiado por la mayoría). En el segundo, la propuesta parece favorecer mejor la creación de identidades híbridas o, en un sentido más *posmoderno*, la capacitación para el uso de distintas identificaciones.

Tercer texto: Primera aproximación a las voces de los alumnos

Los niños y niñas pertenecientes a grupos minoritarios y que asisten a escuelas con prácticas y discursos muy distintos a los que encuentran en su comunidad, se enfrentan a un "juego de espejos" que devuelven imágenes distintas y a menudo contradictorias, sobre las que construir su identidad.

El *texto* que vamos a analizar a continuación está también en proceso de análisis. Los hilos con los que se teje este estudio provienen de ocho grupos de discusión realizados con alumnos y alumnas de sexto curso de primaria de las mismas escuelas que las maestras a las que nos referíamos en la sección anterior. De estas entrevistas, en las que se tratan diversos temas de la escuela, la familia y la vida social, vamos a utilizar para el análisis aquellos fragmentos en los que se habla sobre las expectativas de futuro (construcción aún algo precaria debido a la edad de los niños y niñas), por su especial vinculación con los procesos de formación de la identidad.

El análisis de la conversación entre niños y niñas permite observar también aquí la presencia de voces corales. Estas se producen en discusiones en las que predomina la conversación acumulativa en la que unos y otros colaboran en la construcción del discurso por adición de argumentos que van en el mismo sentido (Mercer, 2001). Pero, aunque mucho más minoritarias, también emergen *voces personales*, diferenciadas del texto canónico. En niñas y niños gitanos encontramos voces corales que expresan su conformidad con:

- Casarse jóvenes.
- Tener hijos antes de los veinte años.
- Pocas expectativas de estudio y laborales.

"Entrevistadora: ¿Entonces a qué edad os gustaría casaros?

Niño 3 de la escuela CA: Yo a los veinte me pido ya.

Niño 1 de la escuela CA: Yo me quisiera casar a los 20 y tener mis hijos a los 21.

Entrevistadora: ¿Cómo tu madre?

Niño 1 de la escuela CA: Sí.

Entrevistadora: ¿Os gustaría pareceros a vuestros padres?

Niño 1 de la escuela CA: Yo sí. Sí porque mi madre está en mi casa.

Entrevistadora: De aquí a 10 años ¿cómo os veis?

Niño 2 de la escuela CA: Llevo 11 + 10 = 21 mira justo ahí me casaré (...) con un hombre que sea gitano, que sea del culto, que sea un hombre bueno y que tenga mucho 'money, money' ... aunque sea pobre pero que sea un gitanillo hecho y derecho".

En los niños y niñas inmigrantes encontramos voces corales de expresan su conformidad con:

- Continuar con los estudios. Fuerte presión familiar al respecto.
- Futuro laboral cualificado.

"Niña 1 de la escuela CA: (niña magrebí): Mi madre me ha explicado que ha estudiado hasta bachillerato y luego a trabajar. Ahora trabaja de camarera. Mi madre lo que me ha dicho es que para el futuro quiere que yo estudie, y me tiene agobiada de tanto trabajar.

Niña 2 de la escuela CA: (niña gitana): Mi madre no trabaja, está en casa.

Niña 3 de la escuela CA: (niña gitana): Mi madre ni bachillerato ni ná porque a los 14 ya estaba casá, a los 15 tuvo a mi hermano".

Respecto a las voces personales, en nuestro estudio éstas son escasas y aparecen predominantemente en niñas, ya sean gitanas o inmigrantes, expresando la disidencia en torno a:

- La edad de matrimonio.
- Los roles de hombre y de mujer.
- Mayor deseo de independencia.

"Niña 2 de la escuela CA: A mí lo que me ha dicho mi madre es que cuando tu te cases, a mi no me tienes que mirar lo que me ha pasado a mi, lo que no me ha pasado, tu tienes que vivir tu vida y punto. Yo lo que quiero es tener mi futuro y de nadie más."

"Niña 2 de la escuela CA: La única que yo, entre comillas, voy al colegio y eso, soy yo. Mis hermanas mayores lo dejaron en sexto y están en la casa fregando y eso... Los chicos se van de juerga, se acuestan, se levantan y se vuelven a ir, parecen un murciélago de esos... mi padre y mi hermano... Bueno, mi padre sólo los viernes porque el sábado no trabaja. La única que voy a tener un poco de futuro soy yo.

Niña 3 de la escuela CA: La única es que es un poco formal, formal en su casa es ella, la que pone orden".

"Entrevistadora: ¿Y vosotras os queréis casar pronto?

Todas al unísono: No.

Niña 2 de la escuela CA: Yo primero quiero vivir mi vida y cuando esté harta de vivir mi vida, pues entonces, y si te gusta bien y si no..."

En estudios anteriores (Crespo, 1998, 2001) ya habíamos encontrado que el género constituye un elemento diferenciador en las perspectivas de futuro de las niñas y los niños gitanos. Aquí vemos cómo las niñas incorporan la voz de sus madres y otras mujeres expresando cierta disidencia con el "proyecto cultural" de su comunidad. El discurso infantil ventrilocua voces que se construyen desde una clara perspectiva de género, y que llaman al cambio cultural. De manera más tenue aparecen también las voces de los maestros que se expresan a través de enunciados en los que se adivina la sintaxis del lenguaje social promovido por la escuela. Pero estas últimas voces están presentes sólo en tanto que conectan con las voces femeninas ya presentes en la comunidad. En otras palabras, parece razonable lanzar la hipótesis de que el discurso de la escuela es efectivo (se incorpora como *voz* en el discurso infantil) sólo si halla una cierta continuidad con alguna de las múltiples voces de la comunidad. La presencia mucho más abundante en niñas que en niños de estas voces que expresan deseos de cambio, se explicaría así por su encaje con las voces de las mujeres de las comunidades gitanas con las que las niñas establecen una clara identificación. La apropiación de las voces de los maestros, cuando no dialogan con voces ya incorporadas por los niños a través su comunidad, se hace mucho más difícil.

Lo más relevante es cómo en este encuentro de voces que entran en contradicción (las voces que apelan al *texto canónico* de la comunidad, las voces disidentes de la comunidad, las voces de la escuela que entran en diálogo con estas últimas...) surge la *voz personal*. Esta voz, que empieza a adivinarse en los niños de esta edad, apenas se despega de la ventrilocución, pero su carácter híbrido anticipa complejos procesos de identificación múltiple y profundos procesos de cambio cultural.

Por último, la incorporación de las voces de la escuela supone la apropiación de un género discursivo diferente de los que se privilegian en las comunidades en las que la mayoría de los adultos no ha acudido a la escuela o su asistencia ha sido escasa. Esto resulta muy relevante, ya que desde una perspectiva próxima a Bakhtin podemos entender el proceso de socialización como *la diferenciación y apropiación de géneros discursivos*. Ello implica el dominio de las reglas para el empleo de tales géneros discursivos en los escenarios socioculturales adecuados. Desde una perspectiva respetuosa con la diversidad cultural parecería lógico aspirar a que los alumnos se apropien de nuevos géneros discursivos sin renunciar a los propios de su comunidad.

Detengámonos un momento en los siguientes dos extractos de entrevista. La niña BSN4, gitana, utiliza exclusivamente el género discursivo de su comunidad, en la línea de la afirmación de otros niños y niñas gitanos de que "para ser gitano has de hablar *a lo gitano*". La estructura sintáctica de las frases, el vocabulario utilizado se alejan del lenguaje formal escolar.

“Entrevistadora: ¿Y tú haces los deberes sola?

BSN4: Sí, busco la ficha de deberes y ya, ¿me entiendes? Es fácil ¿me entiendes? Siempre tiene una libreta, del libro a la libreta (mira hacia la estantería).

BSN3: “Ella quiere decir que cuando le ha tocado hacer deberes se ha llevado la libreta y el libro (señalando hacia la estantería donde se encuentran)”.

“Entrevistadora: ¿En qué os gustaría trabajar cuando seáis mayores?

BSN4: Yo peluquera pero trabajar ya de fija...yo peinarte, “¿me entiendes?”.

En cambio su compañero, BSN3, también gitano, se mueve en los diferentes géneros discursivos. En el primer y en el siguiente ejemplo podemos ver cómo hace una función de *traducción*. La utilización de expresiones verbales del tipo “ella quiere decir que” son indicativos de esta función. Además la concordancia de la frase, el vocabulario utilizado, la combinación de proposiciones... forman parte del lenguaje formal escolar:

“BSN2: Fuimos a limpiar la playa, estábamos jugando y no sé como fue...

BSN1: ... nos estaban insultando...

BSN2: ... empezaron ellos, no sé...

BSN1: ... a insultarnos...

BSN2: ... a decir cosas y alguien se metió con ellos. Y la seña como que se enfadó y les dijo dejarlos a ellos pero ellos siguieron. El G, el director, vino, el G dijo... antes cuando nos llamaron por teléfono nos dijeron, nuestro colegio es tan bueno pero eso es cuando fuimos del año pasado y dijo que estoy orgulloso de vosotros.

BSN3: ella dice que el año pasado nos portamos tan bien en la playa que cogió el director del otro colegio, que también estaba en la playa, y le dijo ¡qué niños tan buenos!”

En definitiva, todo nos lleva a considerar que el éxito escolar no parece ser producto de una sustitución, sino de la apropiación de diversos géneros y de su uso flexible.

REFLEXIÓN FINAL

Si pretendemos comprender los fenómenos de *resistencia* generalizados en escuelas con elevados índices de alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios, y cuyos resultados son fracaso y abandono escolar, no podemos dejar al margen de nuestro análisis los procesos de construcción de la identidad de los alumnos, y la participación del profesorado en ellos.

La escuela caracterizada por unas prácticas en las que se rechazan los lenguajes sociales minoritarios y se orienta a la asimilación cultural, acaba siendo

segregadora y generadora de exclusión por la incapacidad para establecer un diálogo entre voces contradictorias. Frente al monólogo de la escuela, miembros de determinados grupos culturales como los gitanos, lejos de *capitular*, ofrecen una férrea resistencia; pasiva cuando consiste en impermeabilizarse a los discursos, valores y prácticas de la institución, o activa en forma de desafío, disrupción, quebrantamiento de normas y absentismo.

Por el contrario, todo apunta a que una escuela inclusiva, en la que se respeten las voces de la diversidad cultural, es más eficaz en proporcionar competencias, en favorecer la apropiación de los géneros discursivos que permiten desarrollarse en las sociedades actuales. Ello es así en tanto que se establece un diálogo que permite que nuevas voces se incorporen en el discurso de los alumnos. En tanto que éstos se apropian de estas voces, se está promoviendo su inclusión social y el cambio cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cerreruela, E.; Crespo, I.; Jiménez, R.; Lalueza, J.L.; Pallí, C. & Santiago, R. (2001). *Hechos Gitanales. Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc*. Cerdanyola del Vallés: Publicacions UAB.
- Clifford, J. (1998). *The predicament of culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge MA: Harvard University Press. (Trad. esp.: (1995). *Dilemas de la cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa).
- Cooley, C.H. (1922). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cole, M. (1998). Can Cultural Psychology help us think about diversity? *Mind, Culture & Activity*, 5 (4), 291-304.
- Crespo, I. (1998). *La adolescencia en el contexto cultural gitano. Proyecto de Investigación*. Cerdanyola del Vallés: Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2001). *Cambio cultural y desarrollo humano: el papel de la mujer en una comunidad gitana*. Cerdanyola del Vallés: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Crespo, I.; Lalueza, J. L. & Pallí, C. (2002). Moving communities: a process of negotiation with a gypsy minority for empowerment. *Community, Work and Family*. Vol. 5, No. 1, 49-66.
- Crespo, I.; Lalueza, J. L.; Portell, M. & Sánchez, S. (2005). Communities for intercultural education: Interweaving microcultures. En M. Nilson y H. Nocon (Eds.): *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*. Berna: Peter Lang.
- Fernández Enguita, M. (2004). School and ethnicity: the case of gypsies. *Pedagogy, Culture & Society*, 12:2, 201-216.
- Freeman, M. (1992). Self and narrative: The place of live history in studying the life span. En T.M. Brinthaupth & R.P. Lipska (Eds.) *The self: Definitional and methodological issues*, pp. 15-43. Albany: State University of New York Press.
- Gergen, K. (1991). *The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books. (Trad. esp.: (2006). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós).
- Gergen, K.J. & Gergen, M.M. (1988). Narrative and the self as relationship. En L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology*, vol 21, pp. 17-56. New York: Academic Press.

- Greenfield, P.M & Suzuki, L.K. (1998). Culture and Human Development: Parental, Educational, Paediatrics and Mental Health Implications. E. Siegel y K. A. Renninger. *Handbook of Child Psychology, 5th edition. Vol I*. New York: Wiley.
- Laluzza, J. L. & Crespo, I. (2009). Voices in the "Gypsy developmental Project". *Mind, Culture & Activity, 16: 1-18*.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. esp.: (1982). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós).
- Mercer, N. (2001): *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Nilsson, M. (2003). *Transformation through Integration: An Activity Theoretical Analysis of School Development as Integration of Child Care Institutions and the Elementary School*. Ronneby: Blekinge Institute of Technology.
- Oyserman, D. & Markus, H.R. (1993). The sociocultural self. En J. Suls (ed.). *Psychological perspectives on the self*, vol. 7, pp. 187-220. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. esp.: (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: estudios de psicología social*. Barcelona: Herder).
- Verkuyten & de Wolf (2002). Being, feeling and doing: Discourses and ethnic self-definitions among minority group members. *Culture & Psychology, Vol 8 (4)*, 371-399.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

8

Los escenarios académicos, las identidades de los estudiantes universitarios y el movimiento y cambio de las orientaciones motivacionales entre ellos

INTRODUCCIÓN. ¿CAMBIAN LOS ALUMNOS DE IDENTIDAD CUANDO CAMBIA EL ESCENARIO SOCIAL EN QUE SE ENCUENTRAN?

Actualmente casi nadie pone en duda el papel que tiene el contexto social a la hora de explicar el funcionamiento de los procesos cognitivos. En este sentido Pintrich y Schunk (2002) señalaban en las últimas ediciones de su manual *Motivación en el aula* que uno de los temas prioritarios de investigación y de intervención en este siglo era sin duda el conocer mejor cómo el contexto afecta y condiciona el querer aprender.

En el presente capítulo nos interesa profundizar en el movimiento o en la variación de los patrones motivacionales de los estudiantes universitarios españoles cuando cambian los escenarios sociales que dan contenido a su identidad. Vamos a estudiar cómo tres condiciones sociales prototípicas que dan lugar a diferentes identidades en los estudiantes (estar al principio o al final de la carrera, ser hombre o mujer y acumular o no sensaciones de fracaso académico) explican variaciones en sus patrones motivacionales.

Desde hace tiempo mantenemos una posición a la hora de entender los procesos motivacionales que podríamos llamar socio-constructivista. Pensamos que las orientaciones motivacionales no son un reflejo de los estilos de personalidad, más o menos enraizados en el individuo (McClelland, 1985). Para nosotros la motivación siempre está situada, depende directamente de las demandas que plantean una serie de escenarios sociales y que se vehiculan a partir de las creencias, comentarios y estereotipos que recibimos de los demás y que siempre están tamizadas por la experiencia personal en esos escenarios en los que interactúa cada uno. Dicho de otra manera, en cada ocasión el estudiante

analiza el entorno social en el que se desenvuelve actualizando esas construcciones biográficas y orientándose en la confluencia entre lo que sabe, puede, quiere y las demandas que interpreta de ese entorno.

En este marco queremos conocer cómo diferentes condiciones sociales que conforman identidades distintas en el estudiante universitario matizan y condicionan las orientaciones motivacionales que muestran. Cabe preguntarse en esta línea, ¿cursos diferentes difieren en las metas que facilitan?, ¿las motivaciones de estudiantes de diferente género coinciden?, ¿demandan las mismas ayudas los estudiantes que se enfrentan a una materia con miedo, tras coleccionar fracasos, que aquellos a los que les gusta la materia?, etc. Responder a estas preguntas, entre otras, es nuestro propósito en este capítulo.

Presentaremos entonces los principales datos y conclusiones de tres estudios empíricos. Empezaremos viendo el papel que juegan diferentes situaciones académicas a la hora de propiciar un determinado patrón de motivación en las aulas. Veremos si esos patrones están sujetos a las variaciones que se dan entre estar iniciando y estar terminando una carrera universitaria. El segundo trabajo intenta analizar, siguiendo la actual teoría de metas motivacionales (Elliot y Dweck, 2005), si se dan o no perfiles distintivos entre los patrones de propósitos que guían las actuaciones académicas entre una población de estudiantes masculina y otra femenina. Por último, nos interesa mostrar cómo reciben las distintas medidas para favorecer el aprendizaje y las motivaciones, los estudiantes que se consideran orientados hacia el aprendizaje y los que sufren una situación de evitación o de miedo al fracaso. Como se ve, lo que aquí mostramos son tres ilustraciones distintas que nos permiten añadir información acerca de cómo los factores sociales y académicos influyen en el modo en el que se identifican y en los estilos motivacionales que actualizan en cada momento nuestros estudiantes universitarios.

CONDICIONES PERSONALES QUE INFLUYEN EN LAS ORIENTACIONES MOTIVACIONALES

Primera condición identitaria: el curso académico

Está claro que el término *motivación* es un concepto que necesita de una teoría para existir. La mayoría de los especialistas estarán de acuerdo en manejar unas definiciones teóricas en donde se incluye la motivación como un *proceso de procesos* que supone la activación de funciones cognitivas, afectivas y emocionales que dirigen y orientan la acción de forma deliberada o intencional a un objetivo. Pero decir esto, aunque no lo parezca, no es decir mucho. Así por ejemplo, los objetivos que nos planteemos en una situación pueden ser numerosos y diversos, uno puede tomarse una asignatura con afán de aprender, de no salir escaldado, de lucirse, de no seguir fracasando, etc. Lo realmente impor-

tante no es la meta concreta que al final resulta, como han venido manteniendo las principales teorías cognitivas de la motivación estas últimas décadas (Ames, 1992; Elliot y Dweck, 2005), sino que lo relevante es conocer cuál es el repertorio de propósitos y motivos que tenemos presente para optar, o no, por una orientación motivacional en cada escenario típico en el que nos vemos inmersos y sobre todo conocer por qué nos acabamos decidiendo por uno de ellos. Creemos que ese proceso depende de la memoria de cada uno, de sus conocimientos, de sus creencias y en este sentido, de su propia cultura personal.

Para abordar este aspecto, comentaremos los resultados obtenidos en uno de los estudios que con este propósito hemos llevado a cabo a partir del trabajo de Huertas y Agudo (2003). Se pretendía indagar cómo las orientaciones motivacionales de una misma persona variaban dependiendo de cómo cambiasen circunstancias concretas de distintos escenarios prototípicos, como es ser estudiante de primero de carrera de Psicología o del final de la misma.

Para ello, se administró a 121 estudiantes de 1º y de 4º de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y a 135 estudiantes de los mismos cursos de la Universidad Católica de Uruguay un cuestionario de creencias motivacionales (ver Huertas y Agudo, 2002; Cattaneo, Huertas y de la Cruz, 2004). Generamos cinco relatos específicos que reúnen formas típicas de orientarse a lo largo de una materia universitaria (ver figura 1). La tarea que tenía que realizar el estudiante era valorar en qué medida cada relato correspondía con la orientación motivacional típica en distintas situaciones que ocurren en la vida académica de un estudiante universitario (la más frecuente, la más óptima, la que mejor describe tu situación actual, etc.).

- **Historia de motivación aprendizaje:** reúne las metas, acciones, pensamientos, ayudas y obstáculos de esta orientación intrínseca de querer aprender.
- **Historia de motivación extrínseca:** reúne los elementos típicos de la orientación por la ejecución y búsqueda de beneficios tangibles.
- **Historia de miedo al fracaso:** se mencionan los aspectos típicos de la orientación de evitación.
- **Historia de búsqueda de la felicidad:** reúne los aspectos típicos de una historia de cierta economía de esfuerzos, de no complicarse la vida.
- **Historia de desesperanza:** engloba lo que típicamente se entiende como una actitud de descreimiento de la utilidad de la enseñanza y búsqueda únicamente de la supervivencia académica.

Figura 1. *Formas típicas de orientación durante el estudio de una carrera universitaria.*

La experiencia que tenemos con este tipo de instrumentos, como son los relatos motivacionales, nos ha indicado que las opiniones de los estudiantes suelen coincidir a la hora de seleccionar los relatos más apropiados a cada situación o pregunta. De manera que otros factores como el tipo de carrera escogida o el nivel del rendimiento académico (ver Cattaneo, Huertas y de la Cruz, 2004; Bono y Huertas, 2004) no marcan diferencias claras sobre el relato más propicio para describir cada situación. En este sentido, no esperábamos que fuesen muchos los cambios en los relatos escogidos en cada pregunta entre los alumnos de 1º de carrera y los de 4º. Nos ha sorprendido, en cierta manera, el haber obtenido algunas diferencias entre ambos grupos y el perfil consistente que éstas han mostrado. De todas las preguntas que hacíamos, la más directa y representativa era la que se refería a cuál de las orientaciones motivacionales descritas en cada historia era la más representativa de la situación académica que en ese momento vivía el estudiante. Nuestros resultados revelan a un estudiante de 4º de carrera más centrado y orientado hacia el aprendizaje que el estudiante de principio de carrera (ver figura 2). Podríamos decir, además, que es un alumno más responsable y menos despreocupado, al bajar el peso del relato de *ser feliz y no complicarse la vida*. Sin duda alguna, estos datos indican que el estudiante de 4º de carrera encuentra más sentido a lo que hace y tiene más definidas sus metas e intereses que el alumno de 1º.

Por tanto, a partir de nuestros datos podemos afirmar que, a pesar de que existe una creencia de que la manera en la que se organizan las metas suele ser un factor estable para cada persona, en este trabajo encontramos que las orientaciones motivacionales varían, dependiendo de la pregunta que se le hacía a los estudiantes y, además, del curso en el que estaban. De manera que de forma general podemos sacar la conclusión de que al final de la carrera los estudiantes de psicología suelen describirse como más orientados a querer aprender que al principio de la misma donde lo que predomina es una orientación menos marcada y más hedonista como es la *de ser feliz y no complicarse la vida*. Un resultado alentador para validar el desarrollo de las competencias que se pretenden conseguir en los estudiantes al final de su formación universitaria.

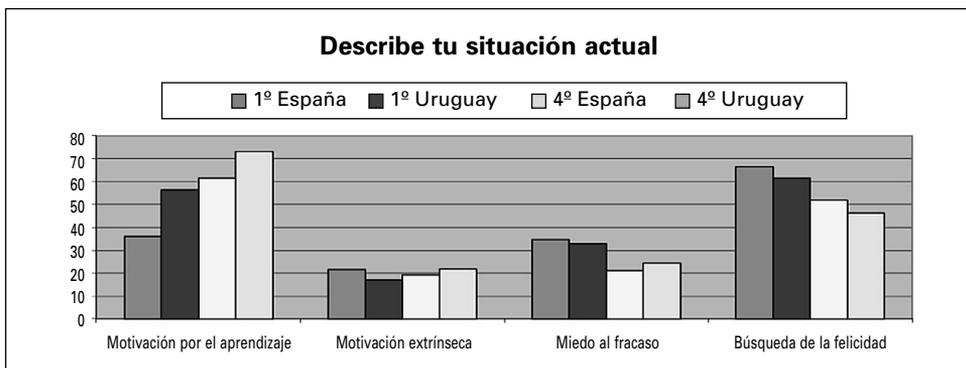


Figura 2. Gráfico sobre las orientaciones motivacionales de los estudiantes.

Segunda condición identitaria: el género

En los estudios sobre el papel de las orientaciones motivacionales en entornos de aprendizaje siempre han ocupado un lugar con cierta relevancia aquellos trabajos que han intentado ver si se dan distintas orientaciones según sea el género de los estudiantes (Alonso-Tapia, 2005; Grant y Dweck, 2003; Wigfield y Wagner, 2005). Desde un punto de vista sociogenético es de esperar que el rol social atribuido a un género y a otro pueda llevar a que se manifiesten diferencias a la hora de preferir determinadas metas, modos de autorregulación o de plantearse mayores o menores expectativas entre los hombres y las mujeres. En el caso de que de alguna manera esto fuese así, convendría tenerlo presente a la hora de plantear cualquier intervención de cara a mejorar esos contextos de aprendizaje. En esta línea, realizamos un estudio (ver Alonso-Tapia, Huertas y Ruiz, en prensa) que busca conocer los diferentes perfiles de metas que suelen estar presentes en los estudiantes universitarios. Una de las comparaciones realizadas tenía que ver con los perfiles diferenciales de metas, expectativas y autorregulación que mostraban los estudiantes varones y las mujeres.

Para ello, recurrimos a los datos generales que nos puede proporcionar un cuestionario de evaluación de metas y orientaciones motivacionales, el MAPEX (Alonso Tapia, Huertas y Ruiz, en prensa). Participaron un total de 382 estudiantes de segundo de carrera de distintas facultades de dos universidades de Madrid (190 hombres y 192 mujeres). El cuestionario MAPEX está formado por 168 ítems, agrupados en 12 escalas que evalúan diferentes objetivos o metas que se pueden dar en entornos universitarios (como por ejemplo, deseo de aprender, de evitar el fracaso, de ser útil, de obtener recompensas externas, de buscar el reconocimiento público, disposición al esfuerzo, etc.) y una serie de pautas de autorregulación y expectativas, siguiendo los modelos de Kuhl y Fuhrmann (1998). El MAPEX está basado en otro cuestionario previo y de estructura similar (MEVA, Alonso-Tapia, 2005), dirigido a la población de estudiantes de secundaria.

Con las respuestas obtenidas en el MAPEX, procedimos a realizar un análisis factorial confirmatorio de cada escala para excluir aquellos ítems con un bajo peso factorial. Obtuvimos también los oportunos datos de fiabilidad. Finalmente, para determinar la estructura interna del cuestionario y las correlaciones más ajustadas entre escalas, llevamos a cabo un análisis factorial confirmatorio (Arbuckle, 2003) de todo el cuestionario, que se comparó después con dos submuestras, una de varones y otra de mujeres.

El principal resultado obtenido en nuestro estudio parece que refuerza la idea de que las grandes orientaciones motivacionales en el mundo académico (orientación al aprendizaje, al resultado y evitación del fracaso) son pautas de actuación que se conforman con la participación de más de una meta, expectativa y modo de autorregulación, que son orientaciones conformadas por perfiles múltiples. Es decir, un estudiante, por ejemplo, puede estar orientado al aprendizaje porque

quiere fundamentalmente ser útil, más que porque tenga como meta prioritaria la búsqueda de autonomía (que es otro objetivo que también conformaría la orientación al aprendizaje). Otros estudiantes podrían estar orientados al aprendizaje porque suelen querer esforzarse cuando la tarea les parece relevante y la búsqueda de la utilidad en ellos está en un segundo plano. En la línea de muchos trabajos actuales, las grandes orientaciones motivacionales y las relaciones que mantienen entre sí son resultado de una constelación de múltiples metas, expectativas y modos de regulación, variables entre unas personas y otras.

Cuando comparamos la estructura de metas que conforman las orientaciones motivacionales en hombres y en mujeres la similitud entre ambas estructuras es, en general, muy alta aunque no totalmente coincidente. Hay algunos matices que ahora comentamos. Así, hemos encontrado que la meta orientada hacia "obtener reconocimiento público por lo realizado" tiene más peso para los estudiantes varones que para sus compañeras. Incluso esta meta les puede llegar a servir a ellos para activar su orientación hacia el aprendizaje. Sin embargo, en las alumnas ocurre precisamente lo contrario: el reconocimiento público interfiere en alguna medida en sus ganas de aprender. Esto nos indica una realidad social en la que los incentivos extrínsecos interfieren más en las tareas de aprendizaje de las mujeres que en las de los varones, a los que les molesta algo menos. En esta línea, el reconocimiento social y público que pueden obtener los estudiantes varones por lo realizado, puede facilitar su interés para aprender. En esta misma medida, los chicos son más resistentes o impermeables a las actitudes negativas que puedan tener hacia ellos ciertos profesores. Este dato corresponde con resultados similares hallados recientemente (Midgley *et al.*, 2001; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Trash, 2002). En cambio en las mujeres ocurre lo contrario, son estudiantes muy centradas en las tareas académicas, están más enfocadas a controlar la dedicación y el trabajo y evitan la comparación pública. En el caso de que estos estilos sean así, podría resultar interesante tenerlos en cuenta a la hora de crear y planificar escenarios de aprendizaje con esos roles distintivos. De hecho es lo que nos parece que ocurre en nuestras aulas, por ejemplo, a la hora de realizar trabajos en grupo, los chicos suelen exponerlos en público con menos reparos mientras que ellas los desarrollan con más dedicación. Cuando se cuentan los estereotipos de la forma que acabamos de hacer, la primera reacción es buscar datos para falsarlos, pero quizá merezca la pena quedarse a pensar en ello un rato.

Parece que nuestros datos van en la línea de otros trabajos que muestran que cuando se evalúa el papel combinado de diferentes tipos de metas, empiezan a surgir una serie de orientaciones motivacionales que también están determinadas por ciertas variables culturales como el género (Plaut y Markus, 2005). En resumen, encontramos un perfil de estudiante femenino muy centrado en la eficacia, pero con un componente evitativo hacia la competición y la comparación social. Un perfil que nos parece que indica parte del modelo social predominante en la mujer profesional del siglo XXI.

Tercera condición identitaria: la orientación motivacional en la materia

Uno de los objetos principales de estudio de la psicología de la motivación en el aula ha sido el análisis de los condicionantes que afectan a la motivación para el aprendizaje de los estudiantes. A partir de los trabajos de Ames (1992) y Epstein (1989) en los años 90, las distintas investigaciones que se han venido realizando han aportado datos coincidentes con las conclusiones de estos autores. Lo que se recomienda para conseguir mejorar el clima motivacional de las aulas y para facilitar que los estudiantes quieran aprender es, principalmente, que los docentes hagan cambios en el modo de organizar y de presentar las actividades, en el manejo de los distintos escenarios de aprendizaje y sobre todo, en la forma y en los contenidos que se usan para evaluar los conocimientos.

Veamos de forma muy resumida estas posibles intervenciones educativas para mejorar la motivación. Son muchos los trabajos que han demostrado que la realización de algunos cambios en los modos de diseñar las actividades de enseñanza tiende a mejorar la motivación y el aprendizaje. En concreto, las estrategias docentes con más apoyo empírico en este sentido son las que tienen que ver con el diseño de la actividad, de manera que se generen cierta multiplicidad de opciones, con libertad de elección por parte del estudiante, las actividades que permiten a los estudiantes un nivel óptimo de autonomía en la gestión de sus aprendizajes y actividades que sean desafiantes y retadoras. A la hora de plantearse cómo deben presentarse las actividades docentes para propiciar el querer aprender se habla en la literatura (Urda y Turner, 2005) del papel de activar la curiosidad, fomentar la participación y la interacción en clase y mostrar la relevancia y la utilidad de lo que hay que aprender. Las recomendaciones sobre los distintos escenarios docentes pasan por intentar dar variedad a los formatos educativos y no quedarse sólo en el formato de clase magistral. Finalmente, los modos de evaluación que parecen más recomendables son aquellos que son variados y flexibles y que procuran evaluar el aprendizaje, las ganancias, informar sobre el avance y el progreso en determinado dominio o conocimiento. Un sistema de evaluación múltiple, en definitiva, que sea lo más informativo, completo, justo y transparente posible.

A pesar de que se lleva años investigando sobre cómo mejorar el clima motivacional y que se van acumulando evidencias al respecto, una de las conclusiones más importantes y preocupantes que se encuentra en la literatura es lo extremadamente difícil que resulta llevar estas recomendaciones a la práctica educativa cotidiana y conseguir que se consoliden y signifiquen un cambio duradero y continuo, cambio que vaya más allá del momento en que se realizó la investigación o la innovación educativa (Alonso Tapia y López Luengo, 1999; Alonso Tapia y Ruiz, 2007; Huertas, 2009; Urda y Turner, 2005).

Como una manera de poder explicar y dar solución a este importante problema, el grupo de Alonso Tapia ha llevado a cabo algunos estudios (Alonso Tapia, J. y Pardo, A.; 2006; Alonso Tapia, J., 1999) de los que queremos breve-

mente exponer aquí sus principales resultados y conclusiones. Básicamente en estos trabajos se ha querido conocer la valoración que hacen diferentes estudiantes sobre una serie de propuestas de mejora de la actividad docente. En el cuestionario se les presentaba cada una de las mejoras en la docencia y se les pedía que valorase la eficacia que tenía cada una a la hora de mejorar el aprendizaje de una materia. El número de estudiantes total que participaron en estos trabajos fue muy amplio, superior a los 1500 estudiantes de diferentes disciplinas. Para el análisis de los resultados a los distintos estudiantes se les clasificaba en virtud de su patrón motivacional predominante en ese momento, siguiendo los tres estilos clásicos de motivación en el aula, que venimos manejando en todo este capítulo: orientado al aprendizaje, al resultado y a la evitación o miedo al fracaso. De manera que se relacionaba estadísticamente cómo los estudiantes de uno u otro estilo motivacional valoran un conjunto de patrones de actuación del profesor, supuestamente favorecedores de la motivación para aprender. Se obtenían así matrices de correlaciones y de regresión entre estos perfiles de orientación motivacional y la valoración de las pautas de actuación del docente que habían hecho estos mismos estudiantes.

Los resultados que se han obtenido son muy llamativos. En primer lugar, los estudiantes que mostraron un perfil más centrado en su deseo de aprender solían valorar positivamente la mayoría de estas actuaciones docentes que, recordemos, siempre tenían un carácter demostrado de facilitar el aprendizaje. Sin embargo, son bastantes menos las mejoras que son valoradas positivamente por los estudiantes motivados por metas más extrínsecas. El dato más llamativo surge de las evaluaciones que hacen los estudiantes que se manifiestan con menos interés por aprender, por haber llegado a una situación de evitación e incluso de miedo a seguir fracasando. Ellos no sólo acaban valorando pocas de las actuaciones docentes propuestas (casi todas las que hemos mencionado al principio de este apartado), sino que además a muchas de ellas les otorgan una consideración negativa. Básicamente, los únicos cambios que consideran positivamente del docente tienen que ver con aquellas propuestas relacionadas con un profesor que se muestra más cercano al estudiante y con un sistema de evaluación más continuo, que no deje todo el resultado a un único examen final. Llama la atención que en algún momento estos estudiantes desencantados lleguen a considerar alguna actuación distinta a la que valoran los estudiantes orientados al aprendizaje, sobre todo aquellos que evitan poner en riesgo su propia autoestima por las actuaciones del docente, (como cualquier situación que implique que el estudiante exponga algo de su trabajo en público). Valoran aquellos planteamientos docentes que incluyen actividades alejadas de la comparación social y la evaluación pública, lo que supone un entorno seguro y desahogado para el alumno con miedo a fracasar.

Es curioso analizar las acciones del docente que consideran a aquellos estudiantes que se sienten con problemas en su aprendizaje, que tienen que ver con aquellas acciones que garantizan un mínimo de seguridad y que le llevan a

aumentar su probabilidad de éxito. La literatura que intenta dibujar el proceso y los elementos que intervienen para conseguir que una persona se encamine desde situaciones de poco interés a otras encaminadas a centrarse en la tarea (por ejemplo, Deci y Ryan, 2000), destacan que el primer paso está en encontrar un entorno seguro, de apoyo, y que le reporte ciertos beneficios. Esto es lo que precisamente demandan estos estudiantes.

CONCLUSIONES

Parece claro, después de la revisión hecha hasta el momento y de los datos que aportan los estudios aquí resumidos, que existe una relación entre los escenarios o situaciones identitarias en las que se encuentran las personas y la variación de sus estilos motivacionales. Partimos de la idea de que cada estudiante tiene un repertorio de motivos que le llevan a tomar una orientación motivacional u otra, en función del escenario en el que se encuentre. Por tanto, nos basamos en un modelo de motivación situada, en el que los diferentes componentes que forman un escenario concreto (las personas, las reglas sociales, los estereotipos, etc.) sumados con el papel de la experiencia previa de cada persona en dicho escenario son los que llevan al estudiante a elegir una orientación motivacional. Así, tenemos un estudiante estratégico que busca, inmerso en cada escenario, aquella orientación que más le conviene de entre las que tiene disponibles. En resumen, un mismo sujeto, dependiendo del escenario identitario, se moverá de manera diferente, se plantea metas distintas y demanda cosas diversas del resto de los elementos situacionales.

Esto es lo que creemos observar cuando comprobamos las diferentes orientaciones motivacionales que se dan al comparar los cursos iniciales con los finales de una carrera universitaria. Sus metas van variando: los estudiantes de 4^º están más orientados al aprendizaje que los de 1^º. Es probable que la experiencia con las asignaturas, el bagaje de conocimientos que adquiere el estudiante, el hecho mismo de proseguir los estudios y encaminarse a la profesión les conducen a asumir más orientaciones intrínsecas y cargadas de sentido por la tarea que cuando con cierto despiste iniciaba sus estudios en primero. En la medida en que el universitario percibe que su tarea y sus metas tienen mayor sentido, que va progresando en su papel profesional (en este caso como psicólogo), predominan las metas y los propósitos centrados en la tarea sobre los que buscan los meros beneficios externos ya sean materiales o hedonistas.

Un razonamiento parecido podría llevarnos a justificar las diferencias de matiz en cómo se conforman las relaciones entre las metas, las expectativas y los modos de autorregulación que constituyen cada orientación motivacional, los estudiantes masculinos y femeninos. Su rol de estudiantes universitarios, independiente del género, les lleva a mostrar en líneas generales las mismas constelaciones de elementos en cada orientación. El género determina algunas pequeñas variaciones, que tendrán su explicación en cómo nuestra sociedad va

conformando el papel del hombre y de la mujer en el mundo académico. Nuestra cultura define expectativas diferentes para hombres y mujeres e incluso define estilos personales de acción para chicos y chicas. Precisamente lo que muestran los estudios es que los estudiantes actúan de acuerdo a esas expectativas. Por ejemplo "obtener reconocimiento público por lo realizado" supone una motivación para los hombres que quieren aprender y, sin embargo, este es un aspecto que interfiere en la motivación de las mujeres. Por otra parte, los estudiantes son más impermeables a las actitudes negativas de los profesores, por lo que les importa menos el "qué dirán" que a las estudiantes. En cambio, parte del perfil de la mujer que se forma hoy día en una ciencia y en una profesión, es el de una mujer centrada en la eficacia, en el esfuerzo y en la dedicación, pero con un componente evitativo hacia la competición y la comparación social. Un perfil que, como ya hemos dicho, nos parece que indica parte del modelo social predominante en la mujer profesional del siglo XXI.

A nosotros lo que nos importa no es explicar la raíz de estas diferencias ni profundizar en ellas, lo que nos interesa, como en los otros dos condicionantes identitarios analizados, es conocer las variaciones que se producen en los estilos motivacionales cuando se asume una determinada condición identitaria, sobre todo por lo que puede ayudar a facilitar la intervención y la mejora en el aprendizaje.

Algo parecido ocurre cuando el universitario se sitúa dentro de la categoría de estudiante al que le va mal o justo lo contrario, cuando se identifica como uno que quiere aprender y que le va bien. El sentimiento de pertenencia a uno u otro grupo determina cómo valoran los cambios que otros agentes introducen en el escenario social. Mientras que los buenos estudiantes son capaces de afinar en aquellas variaciones de los docentes que mejoran la calidad de la enseñanza y que influyen positivamente en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, para los estudiantes más preocupados por el fracaso que acumulan hay pocas cosas que el profesor pueda hacer para mejorar su ya malograda situación. Reclaman que se les permita tener en las clases algo más de certidumbre y de seguridad, para después solicitar que se les señale lo que hacen bien. En definitiva, que se les indique lo que consiguen aprender. Lo principal para ellos es conseguir un entorno seguro en donde aparezca alguna percepción de que empiezan a aprender. Mientras tanto, no son sensibles a otras intervenciones.

Somos de la idea de que estudiar el papel del contexto en la motivación significa plantearse muchos factores que generan variabilidad, que determinan modos de motivarse distintos en las personas que se desarrollan en ese escenario. Se trata sin duda de una serie de estudios difíciles de llevar a cabo y complicados para sacar conclusiones definitivas. Seguramente al lector de este capítulo se le han generado muchas dudas de los datos y conclusiones que hemos expuesto. Pero la gran ventaja que tiene el buscar cómo el contexto, los roles sociales y las identidades influyen en la motivación está en que es más fácil

operar con estos factores que tienen un origen externo al sujeto, que cambiar el interior del sujeto mismo. Además, de esta forma se acaba comprendiendo mejor las razones y motivos del comportamiento de cada uno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1999). ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En MEC (Ed.), *Premios nacionales de investigación educativa 1998* (pp. 151-187). Madrid: MEC 117 estudiantes.
- (2005). Motives, expectancies and value-interests related to learning: The MEVA questionnaire. *Psicothema*, 17, 3, 404-411.
- Alonso Tapia, J. y López Luengo, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico* (pp. 35-57). Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. y Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 1-15.
- Alonso-Tapia, J. y Ruíz, M.A. (2007). Motives related to learning and perceptions of environment motivational quality: how do they interact in university students? *Psicothema*, 19 (4), 602-608.
- Alonso Tapia, J.; Huertas, J.A. y Ruiz, M. A. (en prensa). On the nature of motivational orientations: Implications of assessed goals and gender differences for motivational goal theory. *International Journal of Psychology*.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Arbuckle, J. L. (2003). *Amos 5.0 Update to the Amos User's Guide*. Chicago: Small Waters.
- Bono, A. y Huertas, J.A. (2004). ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. Jornadas de Investigación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Septiembre.
- Cattaneo, M.E., Huertas, J.A. y De la Cruz, M. (2004). ¿Qué dicen los estudiantes de nivel medio y de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje? *Estudios Pedagógicos*; nº 30, 21-37.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, N° 4, pp. 227-268.
- Elliot, A. y Dweck, C.S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. Nueva York: Guilford Press.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En R. Ames y C. Ames, *Research on motivation in education* (Vol. 3). San Diego: Academic Press.
- Grant, H. & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (3), pp. 541-553.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J., y Trash, T.M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary an Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 638-645.
- Huertas, J. A. (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. En: J.I. Pozo y M.P. Pérez Echeverría (Eds.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Huertas, J. A. y Agudo, R. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. En C. Monereo y J. I. Pozo, *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Kuhl, J. & Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory. En J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), *Life-span perspectives on motivation and control*. (pp. 15-49). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McClelland, D. (1985). *Human Motivation*. Nueva York: Scott Foresman. (Trad. esp.: (1989). *Estudios de la Motivación Humana*. Madrid: Narcea).

- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: theory, research, and applications*. 2ª Edición. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Plaut, V.C. & Markus, H.R. (2005). The "Inside" Story. A Cultural-Historical Analysis of Being Smart and Motivated, American Style. En Elliot, A. y Dweck, C. (2005). *Handbook of competence and motivation* (pp. 457-488). Nueva York: Guilford Press.
- Urda, T. y Turner, J.C. (2005). Competence Motivation in the Classroom. En Elliot, A. y Dweck, C. (2005). *Handbook of competence and motivation*. (pp. 297-317). Nueva York: Guilford Press.
- Wigfield, A. & Wagner, A.L. (2005). Competence, motivation and identity development during adolescence. En A.J. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 222-239). New York: Guilford.

9

La voz del autor en los textos académicos. Construyendo la identidad como escritor

INTRODUCCIÓN

En los contextos educativos de secundaria y universidad, es habitual que los profesores exijan a sus estudiantes escribir textos complejos que requieren algo más que resumir o sintetizar de forma impersonal la información. Ensayos, informes, argumentaciones, recensiones y otras demandas similares son ejemplos del tipo de textos a los que los estudiantes se enfrentan de forma habitual a lo largo de sus estudios.

Estos textos tienen unas características específicas que dependen tanto de la disciplina en la que se inscriben como de las finalidades que persiguen y, a menudo, también del profesor que los solicita. A pesar de que los estudios para delimitar y establecer la naturaleza de estas características son abundantes, no existe en la actualidad un acuerdo claro respecto a la delimitación de las mismas ni respecto a las diferentes formas y finalidades que pueden adoptar estos textos, como hemos argumentado en otras ocasiones (Castelló, 2008c; Castelló, 2009). Aún así, el texto académico puede ser entendido como un género discursivo específico, al menos tal como lo definiera Bakhtin (1986), es decir, como un tipo relativamente estable de enunciados con rasgos que se mantienen de manera más o menos constantes, lo que nos permite distinguirlos, analizarlos y categorizarlos. Desde esta perspectiva, los textos académicos son siempre síntesis de otras síntesis que se inscriben en un conglomerado de voces de otros autores (Nelson, 2008).

Este género discursivo específico, el académico, ha perdido gradualmente su etiqueta tradicional de objetivo impersonal y se ha convertido en una empresa persuasiva que implica la interacción entre escritor y lector (Hyland,

2005). En este sentido, cada vez se valora más que los estudiantes adopten una posición con respecto a los temas sobre los que escriben, es decir, que construyan su propia voz y la reflejen en los textos. Sin embargo, la noción de voz, a pesar de su popularidad, dista mucho de ser un concepto unívoco y su significado varía en función de la perspectiva desde la que se aborde su estudio. Los problemas atañen tanto a su definición y, consiguientemente, a la explicación acerca de cómo los escritores son capaces de construir la propia voz en un texto, como a sus relaciones con otros conceptos afines como los que se refieren a la identidad del escritor o al concepto de autoría.

El objetivo de este capítulo es triple; en primer lugar pretendemos clarificar el concepto de voz y relacionarlo con otros conceptos afines como el de autoría, identidad o posicionamiento en la escritura de textos académicos. En segundo lugar, esperamos mostrar cómo la propia voz interactúa con otras voces en un mismo texto, lo que convierte la actividad escritora en dialógica. En tercer lugar, queremos ofrecer algunas reflexiones acerca de cómo determinadas intervenciones educativas pueden ayudar a que los estudiantes hagan visible su propia voz al escribir y, en último término, a evitar el plagio en la escritura de textos académicos

¿CÓMO HACER OÍR LA VOZ DEL AUTOR ENTRE LAS VOCES DE OTROS TEXTOS?

Para clarificar la noción de voz en los textos académicos, puede ser útil equiparar dichos textos a una edificación. Cuando contemplamos una construcción emblemática acostumbramos a reparar solamente en el aspecto global exterior, es decir, en la fachada. Frecuentemente, sobre todo si no complementamos nuestra mirada con la de un arquitecto, no somos sensibles a determinados materiales y elementos que la configuran y sostienen. Concretamente, las edificaciones están formadas por elementos particulares (hormigón, cemento, vigas, vidrio, aluminio, cerámica...) que se sostienen gracias al diálogo de fuerzas que se establece entre ellos. Estos elementos conforman espacios (entrada, escaleras, rellano, salón, terraza...) que desempeñan funciones específicas y que, en última instancia, configuran una única fachada coherente. Además, dichos espacios y, por ende, toda la edificación, muestran una serie de características especiales según la línea arquitectónica (barroco, modernismo, bauhaus...) y los objetivos del/la arquitecto/a (más o menos funcionales o artísticos).

Si trasladamos estas reflexiones a los textos académicos, los espacios podrían equipararse a las secciones. Por ejemplo, en un artículo de investigación: Introducción, Método, Resultados, Discusión y Conclusiones, que mostrarían características especiales según el ámbito de conocimiento en el que se inscribiera el artículo (física cuántica, psicología, historia del arte...) y según los objetivos (intención comunicativa) del escritor.

Si vamos un poco más allá en nuestro análisis, nos encontramos con dos cuestiones decisivas a la hora de elaborar textos académicos de calidad, que, manteniendo la metáfora de la edificación, podemos equiparar tanto a los elementos particulares como al diálogo de fuerzas que, como hemos dicho, se establece entre ellos y los sostiene evitando que la edificación del texto se venga abajo. Así, en el texto, lo que configura el diálogo de fuerzas al que nos referíamos, es la voz del autor. La voz es un constructo que hace referencia a las elecciones discursivas del autor cuya gestión estratégica implica la posibilidad de posicionarse de forma diversa e intencional en un texto determinado.

Por su parte, los elementos particulares que conforman el texto/edificio y que el autor deberá articular/conjugar tienen que ver con determinados recursos discursivos que el escritor utiliza para imprimir un sello propio al texto y posicionarse ante las cuestiones sobre las que escribe. Desde esta perspectiva, pues, el escritor desempeña la función de autoría a través de la selección intencional de estrategias discursivas que, una vez implementadas, pondrán de manifiesto una versión situada (es decir, circunscrita a las particularidades del contexto y de su intencionalidad) de su voz.

A la complejidad implicada en la gestión intencional de dichos recursos hay que añadir el hecho de que cualquier elección resultará significativa a ojos de los lectores, quienes utilizarán las distintas señales presentes en el texto para ubicar al escritor en una u otra línea de pensamiento. Es por eso por lo que entendemos que la voz del autor es a la vez individual y social, y que puede considerarse siempre situada cultural, social e históricamente. Esto es así porque la elección de unos determinados recursos o estrategias (según valores, intereses, creencias, prácticas y relaciones de poder) alinean al escritor con unos determinados discursos sociales y culturales. Desde este punto de vista, escribir en contextos académicos implica recurrir a y dialogar con los discursos ya existentes de manera intencional de forma que dicha combinación personalizada de los discursos sociales es la que pone de manifiesto la identidad del autor (Gee, 2005; Ivanic, 1998; 2005).

Lo que acabamos de apuntar implica una perspectiva sobre el texto académico que no resulta evidente si solo atendemos a su versión final. Esta faceta invisible tiene que ver con el proceso de construcción del texto académico, un proceso decisivo que resulta necesario hacer visible para que los no iniciados puedan afrontar con efectividad la elaboración de este tipo de textos. Sin embargo, la visibilidad (o la conciencia) no es suficiente sino que constituye, solamente, el punto de partida en un proceso de enculturación y alfabetización académica dentro del propio ámbito de conocimiento. Resulta necesario, además, conocer y practicar el uso estratégico (es decir, intencional) de los recursos que permiten construir y hacer visible la propia voz, de los que nos ocupamos en el apartado siguiente.

Recursos para hacer evidente la voz en los textos

La investigación sobre el tema destaca dos grandes grupos de recursos útiles y necesarios para que el autor haga visible su voz en los textos académicos, respetando las normas y convenciones que rigen este tipo de textos: los de posicionamiento e implicación y los de citación o usos de referencias (Ivanic y Roach, 1990; Greene, 1991; Hyland, 2005).

En cuanto a los del primer grupo —posicionamiento e implicación— resultan imprescindibles para que el autor pueda construir y mantener un punto de vista personal además de conseguir la implicación y conexión con el lector. Así, a la hora de escribir este tipo de textos, los estudiantes deben situarse en relación al material que están discutiendo y encontrar una manera satisfactoria de expresar sus propias afirmaciones y argumentos (Cadman, 1997).

Hemos partido de la clasificación propuesta por Hyland (2005) para dar cuenta del posicionamiento que incluye cuatro categorías que resumimos a continuación.

Entre los mecanismos discursivos útiles para posicionarnos como autores encontramos, en primer lugar, las *expresiones de elusión de compromiso* o *'hedges'*¹ (posible, tal vez, condicional). Estas expresiones señalan el valor que el lector debe otorgar a una afirmación, considerando el grado de precisión o fiabilidad que le corresponde. El uso de estas expresiones implica que las afirmaciones de los autores se basan en un razonamiento plausible más que en la certeza del conocimiento e indican el grado de confianza que se les puede atribuir (Hyland, 2005). Debido a que todos los enunciados son evaluados e interpretados a través del prisma de las suposiciones disciplinarias, los escritores deben calcular cómo presentar una afirmación, tanto para otorgarle más o menos fiabilidad como para protegerse en caso de su eventual refutación. Así, por ejemplo, en lugar de la certeza de "nuestros resultados *confirman* que..." podríamos decir: "nuestros resultados *sugieren* que...".

En segundo lugar, los *potenciadores-enfatizadores* o *'boosters'* (claramente, obviamente, demuestra) ayudan al autor a expresar seguridad en sus afirmaciones, a la vez que marcan su grado de implicación con la temática abordada. Además, la medida en que el escritor enfatiza sus palabras pone de manifiesto la información que considera compartida con el lector así como su sensación de pertenencia a un colectivo que comparte dicha afirmación. Un ejemplo del uso de estos enfatizadores implicaría modificar la siguiente oración: "el estudio *sería* una de las actividades..."; por la siguiente: "el estudio *es, sin lugar a dudas,* una de las actividades...". El equilibrio entre *hedges* y *boosters* en un texto permite conocer cómo el autor se compromete con el contenido del texto y qué tipo

¹ No hay una traducción directa para el término *hedges*. Hemos adaptado la traducción de Tuson y Calsamiglia (2007:170): "expresiones aproximativas de duda, rodeos o elusión del compromiso", reduciéndola a "expresiones de elusión del compromiso".

de relación establece con sus lectores, y a menudo también su posición en una determinada comunidad disciplinar.

En tercer lugar, podemos clarificar nuestro posicionamiento a través del uso de *marcadores de actitud* (*de acuerdo con, preferentemente, desgraciadamente, afortunadamente*). Este tipo de recursos indica la relación afectiva, más que epistémica, del escritor con sus propias afirmaciones. Así, por ejemplo, en lugar de decir: “sabemos que para estudiar un texto no es suficiente...” podríamos decir: “*Por desgracia* sabemos que para estudiar un texto no es suficiente...”.

En cuarto lugar, el autor puede hacer su voz visible a través de la *auto-referencia*, es decir, a través del grado de presencia explícita que muestre en el texto. Esta presencia se pone de manifiesto mediante la frecuencia en el uso de la primera persona y de los adjetivos posesivos. Por ejemplo, en lugar de decir: “*Este texto* es un intento de...”, podemos decir: “*Nuestro* texto es un intento de...”. La ausencia o presencia de auto-referencias explícitas es generalmente una elección consciente en los escritores académicos expertos para adoptar una “identidad situada disciplinariamente” (Hyland, 2005:181).

En cuanto al segundo grupo de recursos, los llamados *marcadores de implicación* son mecanismos que explícitamente se dirigen al lector, ya sea para focalizar su atención o para incluirlos en el discurso. En base a sus experiencias previas, los escritores pueden predecir las reacciones de los lectores y anticipar sus objeciones, o sus dificultades de comprensión, y utilizar recursos para guiar su interpretación y responder anticipadamente a sus objeciones. Entre los mecanismos que permiten conseguir estos objetivos se encuentran los siguientes.

En primer lugar, el uso de *pronombres del lector*, que reciben este nombre porque su objetivo es incluir al lector en el razonamiento que se presenta en el texto. La primera persona del plural es el pronombre más usado. Así, por ejemplo, en lugar de decir: “*Si se analiza* esta pregunta *se ve* como...”, diríamos: “*Si analizamos* esta pregunta *vemos* como...”.

En segundo lugar, podemos incluir *comentarios aparte* para interrumpir brevemente el argumento y ofrecer un comentario de lo que se ha afirmado para asegurar la comprensión del lector. Así, por ejemplo, en lugar de decir: “Wong, Wong y LeMare (1982) indican que la ansiedad modifica la percepción de eficacia y por este motivo mediremos el nivel de ansiedad...”, diríamos: “Wong, Wong y LeMare (1982) indican que la ansiedad modifica la percepción de eficacia (*entendida como rendimiento en el trabajo*) y por este motivo mediremos el nivel de ansiedad...”.

En tercer lugar, también podemos implicar al lector *apelando al conocimiento compartido*. Este recurso tiene por objetivo que el lector reconozca una afirmación como familiar o aceptada, pero también sirve para solicitar y construir la solidaridad del lector. Un ejemplo de este recurso sería modificar la oración: “*Esta patología es considerada...*”, por: “*Existe un común acuerdo* a la hora de considerar que esta patología es...”.

En cuarto lugar, podemos utilizar expresiones u oraciones *directivas* para invitar al lector a realizar una acción o a considerar una cuestión desde un prisma determinado. Este tipo de recursos incluye los imperativos (ej., considérese, note, imagine), los modos de obligación dirigida a la audiencia (deberíamos, podríamos) y los adjetivos predicativos que expresan los juicios del escritor sobre la importancia o necesidad (es importante entender...). Un ejemplo de su uso sería decir: “*Veamos* más concretamente cómo incide esta situación en...”, en lugar de: “La situación tiene una incidencia en...”.

Finalmente, podemos utilizar el recurso de implicación por excelencia, las *preguntas*, para invitar al lector a compartir el punto de vista del escritor. Así, en lugar de: “Los efectos negativos se pueden identificar mediante...” podemos decir: “¿*Cómo* podemos identificar los efectos negativos?”.

Dificultades de los estudiantes para utilizar los recursos que les permiten hacer evidente su voz en los textos

Conocer estos recursos y saber cómo utilizarlos no resulta tarea fácil, como se deduce de un estudio reciente en el que analizamos los textos que escribieron estudiantes de secundaria, en el marco de la asignatura de filosofía. Los resultados indican que muchas de las dificultades de los estudiantes podían explicarse aludiendo a su desconocimiento de que escribir un texto académico tiene que ver con el uso y la selección intencional de los recursos que hemos presentado (Castelló, Bañales, Corcelles, Iñesta y Vega, 2008).

Así, por ejemplo, sus textos mostraban un uso excesivo de preguntas al lector teniendo en cuenta la brevedad del escrito. Al ser preguntados por el motivo, los estudiantes explicaron que su profesor había recalcado la importancia de plantear preguntas como recurso para progresar en la argumentación de un texto en el dominio de la filosofía. Parece pues que los estudiantes no habían decidido utilizar dicho recurso para implicar o incluir al lector en el texto, sino para seguir las recomendaciones de su profesor, de forma literal y poco reflexiva, podemos sospechar que para conseguir una mejor valoración por su parte.

Además, aunque el análisis textual reveló la presencia de diversos indicadores discursivos en los textos de los estudiantes, estos recursos parecían no ser los más adecuados para conseguir la intención comunicativa del escritor. Por ejemplo, los estudiantes utilizaban el recurso de la autoreferencia, como en la oración siguiente: “*La tecnología actual nos permite tener muchas facilidades en nuestra vida y cada vez le exigimos más ...*” para apelar al conocimiento compartido con el lector, función que un escritor experto consigue con una alternativa más eficiente como la que sigue: “Existe un común acuerdo *en considerar que el estudio de cualquier texto expositivo...*”.

Así pues, el tipo de dificultades que los estudiantes muestran parecen centrarse no tanto en el desconocimiento de los recursos, como en los criterios para utilizarlos de manera intencional y efectiva. En la mayoría de ocasiones, este

desconocimiento está relacionado con la poca frecuencia con la que los estudiantes han tenido que enfrentarse a demandas de escritura complejas a lo largo de sus estudios, que les hayan obligado a seleccionar y organizar la información sobre la que deben escribir y a integrar la información a partir de diferentes fuentes. Este tipo de tareas promueve el establecimiento de nuevas conexiones entre la información y, consecuentemente, la transformación y generación de nuevo conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987; Miras, 2000; Tynjälä, Mason y Lonka, 2001; Castelló, 2007; Castelló, 2008b). Dicha transformación del conocimiento requiere, necesariamente, la personalización lo cual, como ya hemos dicho, conduce a la necesidad de posicionarse, necesidad a la que se enfrentan por primera vez en un estadio muy avanzado de su formación.

Como veremos también en los siguientes apartados, el uso efectivo de dichos recursos también requiere que los estudiantes hayan tenido oportunidades para utilizarlos y que hayan obtenido *feedback* sobre el grado de efectividad con que dichos recursos han conseguido la intencionalidad pretendida.

¿CÓMO SE DIALOGA CON OTRAS VOCES EN LOS TEXTOS ACADÉMICOS?

Como ya hemos avanzado, escribir un texto académico también implica participar con voz propia en la conversación de una comunidad, a menudo disciplinar, aportando, discutiendo, sintetizando, parafraseando o reformulando, entre otras finalidades, aquello que otras personas han escrito anteriormente a lo largo de la historia (Prior, 2001; Bakhtin, 1986). Si embargo, ésta no es una conversación cualquiera, sino que posee normas y recursos específicos que hay que aprender a utilizar de manera ajustada dependiendo de la comunidad discursiva en la que se produce a fin de que la propia voz sea tomada en cuenta (Hyland, 2005; Nelson, 2008).

Una forma sencilla, aunque quizás un tanto simplificada, de analizar las características del diálogo en los textos académicos, puede consistir en relacionar la intertextualidad con lo que sucede cuando participamos en las conversaciones de una fiesta. Al llegar a nuestra fiesta imaginaria observamos que hay varios grupos de personas dialogando, con diferentes temas de conversación más o menos avanzados.

Para entrar en alguna de estas conversaciones y ser tomados en cuenta por los demás participantes deberíamos primero conocer el tema del que se está hablando, qué es lo que ya se ha dicho y hacernos una idea de cuál es el tono de la conversación. De este modo, podríamos intervenir dando nuestra opinión para complementar o agregar información relevante, para manifestar nuestro acuerdo o desacuerdo con lo que alguien más ha dicho o para plantear la posibilidad de abordar otro aspecto del tema complementario que nadie haya mencionado aún y, una vez que nuestra voz ha sido aceptada por el resto de partici-

pantes, quizás podremos plantear un giro o introducir un tema diferente sobre el cual nos interese saber su opinión.

Por el contrario, a veces sucede que cuando intervenimos en una conversación sin conocer bien los antecedentes, el tono o las intenciones de la misma, nuestros comentarios pueden ser repetitivos, inadecuados o poco interesantes para los participantes con lo que nuestra voz puede ser fácilmente ignorada o excluida por el resto de participantes que continúan conversando sin apenas prestarnos atención.

De algún modo sucede algo similar en las conversaciones académicas, dado que los textos serán aceptados o rechazados en la medida que ajusten su discurso a las formas de diálogo, temas e intereses que caracterizan la amplia red de textos interrelacionados que conforman los discursos académicos (Spivey, 1997). En estas conversaciones, uno de los principales desafíos de los autores consiste en construir un texto propio garantizando el establecimiento de conexiones dialógicas con los textos de otros autores (Ivanic, 2005), es decir, se trata de manejar los recursos dialógicos en diferido y a la vez erigirse en autor que se posiciona en un determinado momento del diálogo. Uno de los recursos por excelencia que permite visualizar de forma explícita este diálogo es el uso de citas y referencias al que dedicaremos el próximo apartado.

Citas y referencias como recursos para dialogar con otras voces y textos

El uso adecuado de citas y referencias constituye una herramienta discursiva muy potente para persuadir, discutir o justificar los argumentos y puntos de vista propios y ajenos. Además las citas ayudan también a “situar” el texto en coordenadas espacio-temporales, socioculturales, epistemológicas y disciplinares y, en el caso de los textos científicos, ayudan a definir el contexto específico de conocimiento o el problema respecto al cual el trabajo del propio texto es una contribución (Teberosky, 2007:41).

Conviene pues hacer un uso correcto y estratégico de las diferentes formas de citación que de forma resumida podemos clasificar en función de su función e integración en el texto (Castelló, Bañales, Corcelles, Iñesta y Vega, 2008; Teberosky, 2007).

Así, podemos recurrir al uso de *citas directas* que, como es conocido, consisten en transmitir las ideas de otro(s) autor(es) de forma literal, como ilustra el siguiente ejemplo: “La cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes” (Bruner 1992:12)”. El uso de este tipo de citas permite invocar a otros autores sin que su voz se mezcle con la propia, dado que ambas aportaciones se mantienen siempre formalmente diferenciadas.

En cambio, cuando se recurre a las *citas indirectas* se produce un grado variable de interpretación y parafraseo puesto que el autor ya no recurre a la

formulación original, sino que incorpora otros autores en *su* discurso con finalidades variadas como por ejemplo indicar de quién es deudor, desde qué perspectiva entiende un determinado concepto, con quién se alinea, a quién reconoce como interlocutor e incluso a quién discute.

Las convenciones respecto al uso de este tipo de citas indirectas en el texto académico y científico son diversas según se trate de *citas integradas* o de *citas no integradas* en el propio discurso del autor. Un ejemplo de una *cita indirecta integrada* sería: "Tharp (2002) considera que la escuela necesita una reforma con los siguientes objetivos: excelencia, equidad, inclusión y armonía académica". Como el lector puede observar, en este caso, aunque no se utilice la formulación literal del autor al que se cita, se da mucha relevancia a la voz de otro autor en el propio texto, con lo que la propia voz queda aún en un segundo plano del discurso, limitándose a parafrasear otras aportaciones.

En el caso de las *citas no integradas* el autor se aleja todavía más de la formulación literal, dado que las ideas que cita o la información a la que se refiere forman parte inseparable de su discurso; es decir, el texto refleja la voz del autor que, en un aparte, nos recuerda a las fuentes con las que interactuó y a las que nos remite. Un ejemplo característico de este tipo de citas sería: "Sin embargo, a pesar de que el asesor haga al maestro partícipe del análisis de la situación educativa, puede que sea difícil el entendimiento precisamente porque no se comparten los significados respecto a lo que representan las reglas conversacionales básicas (Mercer, 2001)". En este caso, la cita remite a un determinado significado del concepto (reglas conversacionales básicas) e indica a los lectores que así deben interpretarlo.

El grado de cercanía o distancia, acuerdo o desacuerdo del autor respecto a la cita es variable y eso se hace evidente cuando se opta por valorar o discutir algunas de las ideas de otros autores tanto si se trata de *citas indirectas integradas* como *no integradas*. Un ejemplo de una *cita indirecta no integrada* en la que se valora el trabajo de otros autores podría ser: "Algunos autores han desarrollado propuestas interesantes en la enseñanza primaria y secundaria relacionando el aprendizaje de la autoregulación con las prácticas de evaluación formativa y formadora (Allal, 2000; Sanmarti, 1993)"; mientras que las siguientes ejemplificarían el uso de *citas indirectas integradas* también de tipo valorativo: "El interesante trabajo de Allal (2000) muestra que es posible el aprendizaje de la autoregulación con las prácticas de evaluación formativa y formadora"; "la metodología utilizada por Castro (2006) no permite dar cuenta de aspectos esenciales como los motivos o los procesos implícitos".

Dificultades de los estudiantes para utilizar los recursos que permiten dialogar con otras voces y textos

A pesar de que resulta relativamente fácil instruir a los estudiantes en el uso de las diferentes formas y finalidades de la citación y las referencias, esta ense-

ñanza raramente se produce en la educación secundaria o en la universidad, al menos de forma explícita y sistemática. Tal vez por eso, algunos estudios recientes señalan que los estudiantes tanto de secundaria como de universidad utilizan con mayor frecuencia citas directas en sus textos y que el uso de citas indirectas, sobre todo no integradas, es una de las principales dificultades que tienen los estudiantes de doctorado (Castelló *et al.*, 2008). Este resultado es congruente con el de otros autores en contextos diversos. Así, por ejemplo, Donahue (2005) estudió los cambios en los textos que los estudiantes escriben a partir de lecturas que actúan como textos-fuente en la educación secundaria. Su análisis puso de manifiesto numerosas dificultades en las acciones denominadas de *reprise-modification* que dan cuenta de las referencias a los textos-fuente que se incluyen en el propio texto a la vez que describen el tipo y la cantidad de modificaciones que se realizan sobre la información original, lo que para la autora revela la dificultad de los estudiantes para desarrollar su identidad como escritores. También Prior (1998), en sus trabajos con estudiantes de doctorado, concluyó que el uso de citas más literales o personalizadas se relaciona con la menor o mayor implicación personal del estudiante en una comunidad de práctica. Estos resultados indican que la posibilidad de integrar las ideas de otros autores en el propio discurso, reconociendo al mismo tiempo las fuentes de dicho discurso es una ardua tarea para los estudiantes universitarios que no se produce de forma espontánea (Castello *et al.*, 2008; Greene, 1991), lo que remite a la necesidad de que se familiaricen con recursos como los que hemos presentado y se les enseñe a hacer un uso ajustado y estratégico de los mismos en situaciones educativas variadas. Dedicaremos el siguiente apartado a ofrecer algunas orientaciones metodológicas al respecto.

¿CÓMO ENSEÑAR A UTILIZAR LA PROPIA VOZ Y A DIALOGAR CON OTRAS VOCES? HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE AUTORES

La investigación sobre la enseñanza de la escritura académica ha puesto de manifiesto la relevancia de la creación de contextos dialógicos de enseñanza y aprendizaje que enfatizan la participación activa y colaborativa de los estudiantes para conseguir que aprendan a manejar los recursos discursivos propios de los textos académicos al mismo tiempo que reflexionan sobre aquello que escriben (Nystrand, 1997; Dysthe, 1996), y para que tengan oportunidades de conocer el proceso cognitivo que conlleva escribir así como de aprender a manejar las tensiones emocionales y afectivas que a menudo acompañan dicha actividad (Castelló, 2008b; 2008c).

Las propuestas de intervención dirigidas a enseñar cómo gestionar las habilidades cognitivas del proceso de composición y su uso estratégico han sido abundantes desde que en 1987 Beretier y Scardamalia publicaran su modelo avalado por múltiples estudios desarrollados preferentemente con

estudiantes de primaria y secundaria. La completa revisión de Graham (2006) muestra cómo algunos de estos estudios se han orientado de forma preferente hacia la enseñanza de algunos de los subprocesos de escritura, como la planificación o la revisión, mientras que otros han centrado su interés en la superación de dificultades específicas.

Por otra parte, a partir de la década de los 90, son frecuentes los estudios que, además de los aspectos cognitivos, tienen en cuenta en su intervención la enseñanza de los aspectos sociales, comunicativos (Camps y Castelló, 1996; Castelló, 2002; Prior, 2006; Englert, 2006) y, en menor medida, afectivos (Hidi y Boscolo, 2006) que están presentes en la escritura.

Sin embargo, son mucho menos frecuentes los estudios destinados a enseñar explícitamente los recursos discursivos de los que nos hemos ocupado en este capítulo vinculados a los conceptos de voz, autoría e identidad del escritor (Dysthe, 1996; Ivanic, 2005; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa, Martínez, en prensa). Algunos de estos estudios han desarrollado y analizado propuestas metodológicas innovadoras que, a la luz de los resultados obtenidos, nos parece interesante comentar.

Escribir y aprender en aulas multivocales

La primera de estas propuestas metodológicas se basa en el concepto acuñado por Dysthe (1996) de "*aulas multivocales*". Como su nombre indica, en un aula multivocal se pretende que las diferentes voces de los estudiantes sean visibles e interactúen antes, durante y después de la escritura. Se recrea así en el aula el diálogo intertextual que cada escritor debe reflejar en su texto de forma individual. Además, se fomenta la escritura colaborativa en diferentes momentos del proceso para conseguir que la discusión y el diálogo entre diferentes puntos de vista se produzcan de forma explícita y resulte más fácil para el profesor incidir en cuándo y cómo utilizar los recursos discursivos comentados. La finalidad última de la escritura en un aula multivocal se cifra en la posibilidad de que cada estudiante encuentre su propia voz en un coro de voces que dialogan sobre unas mismas cuestiones.

En general, en estos contextos, la escritura se utiliza como una herramienta epistémica puesto que sirve tanto para aprender sobre un tema como para aprender a escribir sobre ese tema, mientras que las tareas de escritura parten de situaciones comunicativas reales y funcionales y los textos tienen unos objetivos comunicativos vinculados a la comunidad de referencia de los estudiantes (Castelló, 2008b; Corcelles, 2008).

Una secuencia de actividades prototípicas de un aula multivocal podría suponer, en primer lugar, la realización de un foro virtual en el que los alumnos comentaran sus conocimientos previos o su opinión sobre el tema de estudio. A partir de estas primeras aportaciones —o de la redacción de un texto previo—,

el profesor podría organizar un debate inicial, identificando las distintas posiciones de los estudiantes y propiciando la discusión entre ellas o su análisis. El rol del profesor se dirige en este momento, a promover el diálogo de los alumnos, yuxtaponiendo sus voces —manifestadas en estos primeros textos— y tensionándolas para crear discusión tanto sobre el contenido como sobre los procesos de escritura. En este caso, la escritura se convierte en una actividad social que ofrece oportunidades a todos los estudiantes de dar a conocer y desarrollar su posición respecto a un tema, dialogando con otros y participando de forma activa en el aula. La actividad también resulta útil para generar ideas e identificar tensiones o para clarificar dudas sobre el contenido. Se trata de una escritura elaborativa (Miras y Solé, 2007), dirigida al propio grupo clase, que sirve a los escritores como punto de partida para adoptar un punto de vista propio y organizar el contenido de su texto final comunicativo en base a este punto de vista.

Una vez consensuados unos aspectos básicos del contenido y discutidas las mejores formas de dar a conocer el propio punto de vista en el texto, podríamos iniciar la segunda actividad en la que los estudiantes escriben ya un texto con finalidades comunicativas como por ejemplo un ensayo para la revista del centro, un artículo de opinión para un periódico, un texto argumentativo en el que tomen partido por alguna posición para enviarlo a compañeros de otro centro o un informe sobre el tema en el que identifiquen los aspectos clave para que sea leído por compañeros de cursos inferiores.

En una tercera actividad, los estudiantes en parejas o grupos de tres, leerían sus textos e iniciarían un nuevo proceso de discusión que les permitiera revisar sus textos finales de manera exhaustiva en base a los comentarios de sus compañeros que fundamentalmente deberían incidir en aspectos como la organización textual, la progresión temática y la presencia de un punto de vista claramente mantenido a lo largo del texto.

En los trabajos pioneros de Dysthe (1996) en contextos universitarios, esta discusión es oral y guiada por el profesor. En otros contextos como en secundaria o bachillerato, puede ser oportuno disponer de pautas y guías que ayuden a los estudiantes a focalizar su discusión y revisión en aquellos aspectos que el profesor quiera mejorar.

En nuestra propia investigación, hemos arbitrado además un sistema de escritura elaborativa en grupo, de tal manera que los estudiantes realizan un primer texto de forma colaborativa y una vez revisada y discutida esta aportación grupal, escriben su texto individual decidiendo cuál de los aspectos abordados en el texto de grupo quieren desarrollar desde su perspectiva individual (Corcelles, 2009). Como es sabido, la posibilidad de escribir un texto en parejas o en pequeño grupo así cómo la posibilidad de realizar en clase co-evaluaciones de los textos escritos permite que el proceso de composición seguido sea visible y, por lo tanto, resulte más fácil su análisis, discusión y revisión (Milian y Camps, 2005).

Revisión de textos académicos en la universidad: diálogo entre pares

La segunda de las propuestas metodológicas que nos gustaría comentar se dirige a estudiantes universitarios y tiene como finalidad principal el aprendizaje de las características básicas de los textos académicos y el manejo de los recursos discursivos para que estos textos no sean simplemente la copia de lo que otros autores dijeron. Se trata en palabras de Ivanic y Roach de: “aprender un nuevo lenguaje, el lenguaje del discurso académico de una comunidad: convertirse en bilingüe” (Ivanic y Roach, 1990:106).

En lo que sigue, detallaremos la propuesta, tal como se ha venido desarrollando a lo largo del curso 2008-09 en la Universidad Ramon Llull con estudiantes de psicología que debían escribir un texto de revisión teórica en el que analizaran y justificaran los avances y lagunas de la investigación en relación a un determinado tema siguiendo los cánones de los textos científicos (Castelló, 2009; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa y Martínez, en prensa). Se desarrollaron dos tipos de sesiones: unas dedicadas a aumentar el conocimiento de los estudiantes sobre las características y recursos discursivos de los textos académicos y otras en las que los estudiantes revisaron sus textos de forma colaborativa con la ayuda de un profesor que actuaba como tutor de escritura y de pautas específicamente diseñadas para facilitar dicha revisión.

En el primer tipo de sesiones, se combinaron las explicaciones del profesor con el análisis de textos y las discusiones centradas en los recursos discursivos de posicionamiento, implicación del lector y uso de citas. En el segundo tipo de sesiones, los estudiantes, agrupados en parejas, revisaban los textos de sus compañeros, que previamente ya habían leído, con la ayuda de guiones y pautas específicamente diseñadas para este fin. El objetivo de estas sesiones era discutir los aspectos a revisar, justificar las decisiones y, en último término, proponer cambios que permitiesen finalizar la sesión con sugerencias de mejora precisas y consensuadas que cada escritor podía incorporar a su versión final del texto. Este trabajo se desarrolló durante cuatro meses, tiempo del que disponían los estudiantes para desarrollar su trabajo escrito.

Los resultados pusieron de manifiesto importantes avances en el uso de los recursos discursivos objeto de enseñanza, textos finales de mejor calidad que los de otros compañeros que no participaron en la intervención, y un alto grado de satisfacción de los participantes que confesaron desconocer formas y procedimientos de revisión así como el uso estratégico de la mayoría de los recursos aprendidos (Castelló *et al.*, en prensa). El comentario siguiente de uno de estos estudiantes es ilustrativo de la percepción de la mayoría: “He aprendido algunos recursos para escribir mis propios textos y me he dado cuenta de lo que significa ser un autor..., bueno, soy un estudiante pero aún así puedo mantener un punto de vista propio en mis textos; porque posicionarse no es lo mismo que simplemente dar una opinión; no es fácil... pero las guías ayudan... Y estoy satisfecho porque

ahora puedo mirar los textos de forma más crítica..., incluso los que yo he escrito”.

Propuestas como las que hemos presentado y otras similares (Lea y Stierer, 2000; Lindblom-Yllänne y Pihlajamäki, 2003) contribuyen a que los estudiantes conozcan los valores que la comunidad académica otorga a los textos, así como las convenciones que esta comunidad respeta y los límites que impone. Este conocimiento, evidente para la mayoría de miembros experimentados de dicha comunidad pero desconocido por los estudiantes, permite otorgar un sentido diferente a la escritura, evitando falsas creencias como por ejemplo que en los textos académicos se usan sólo formas impersonales o que no se deben utilizar marcadores actitudinales ni modalizadores del discurso. Modificar estas creencias resulta necesario para evitar algunos de los problemas recurrentes de nuestros estudiantes que hemos ilustrado a lo largo de los diferentes apartados de este capítulo y que preferentemente tienen que ver con la inexistencia de ejes estructuradores para organizar el discurso, la ausencia de matices y concesiones, el uso preferente de narraciones y explicaciones frente a las argumentaciones, la excesiva presencia de frases y párrafos imprecisos o confusos y, por supuesto, la poca presencia de recursos para implicar al lector además del uso a menudo incorrecto y poco reflexivo de las citas y referencias (Ivanic, 1998; Greene, 1991; Creme y Lea, 2000; Lea y Stierer, 2000).

CONCLUSIÓN

A lo largo de este capítulo hemos mostrado cuáles son y cómo operan los recursos discursivos que, según la investigación sobre el tema, resultan útiles para que, en primer lugar, los escritores hagan visible su propia voz en el texto y, de esa forma se conviertan en autores académicos —y no en meros copistas (Castelló, 2009)—; y en segundo lugar, sean capaces de mantener un diálogo con otras voces y textos en el que no se diluya su posición, es decir, sin que simplemente actúen como ventrílocuos. Por otra parte, hemos argumentado que el fomento de una voz propia está relacionado con el desarrollo de la propia identidad como escritor que tiene además de una dimensión individual un fuerte componente social, cultural e histórico.

Por último, hemos intentado presentar algunas orientaciones y propuestas metodológicas para desarrollar intervenciones educativas que faciliten el conocimiento y el uso de estos recursos por parte de los estudiantes, aunque ésta es aún un área de investigación poco desarrollada en comparación con la proliferación de estudios centrados en la enseñanza del proceso de composición.

Esperamos que el lector, al que suponemos docente o estudiante y, por lo tanto comprometido con la escritura de diferentes textos académicos, cuando deba enfrentarse en el futuro a la escritura de estos textos, si es estudiante dedique unos segundos de su tiempo a pensar(se) como autor y a identificar su voz

en lo que escribe; y si es profesor, se preocupe además de ayudar a sus alumnos a tener éxito en esta empresa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (Vern W. McGee, Trad.). Austin: University of Texas Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- Bruner, J. (1992). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.
- Cadman, K. (1997). 'Thesis writing for international students: a question of identity?' *English for Specific Purposes*, 16, 1, 3-14.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo y I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, (pp. 321-342). Madrid: Alianza.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos. Estudios de la Lengua y Literatura*, 35 (51-52), pp. 149-162.
- (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló, A. Iñesta, M. Miras, I. Solé, A. Teberosky & M. Zannoto. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. (pp. 47-81). Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2008a). Usos estratégicos de la lengua en la universidad. Tácticas de regulación de la escritura en estudiantes de doctorado. En A. Camps y M. Milian (Coords.) *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (75-90). Barcelona: Graó.
- (Coord.) (2008b). Aprender a escribir, escribir para aprender. Monográfico de *Aula de Innovación educativa*. Núm. 173, 7-43.
- (2008c). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 50, 21-29.
- (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M.; Bañales, G.; Corcelles, M.; Iñesta, A. y Vega, N. (2008). Voces en la escritura académica. Comunicación. *Seminario científico Identidad, aprendizaje y enseñanza*. Junio, 2008, Castelldefels, España.
- Castelló, M.; Iñesta, A.; Pardo, M.; Liesa, E.; y Martínez, J.R. (en prensa). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their personal voice when revising academic texts. *Higher Education*.
- Corcelles, M. (2008). Escribir textos argumentativos de forma cooperativa: una herramienta para promover el conocimiento. *Aula de Innovación Educativa*, 175.
- (2009). Escriure col·laborativament per aprendre filosofia en una comunitat d'aprenentatge. II Jornades Xarxa LLERA. Joves Investigadors. 4-5 juny 2009. Bellaterra. Espanya.
- Cremer, P. & Lea, M.R. (2000). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Donahue C. (2005). Student writing as negotiation. En T. Kostouli. *Writing in Context(s) Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural settings*. UUEE. Springer.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interaction of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13, 3, 385-425.
- Englert, C.S., Mariage, T y Dunsmore, K. (2006). Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research. En C.A. MacArthur, S.Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*, pp. 208-221. New York: Guilford Press.
- Gee, J. P (2005). *An introduction to Discourse Analysis. theory and method*. New York: Routledge.

- Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing: A Meta-Analysis. En C.A. MacArthur, S.Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*, pp. 187-207. New York: Guilford Press.
- Greene, S. (1991). Writing from Sources: Authority in Text and Task. (Tech. Rep. N.º 21). National Center for the Study of Writing and Literacy Technical Report [Versión electrónica]. (Consultado 28/12/10: <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/677>).
- Hidi, S. y Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. En C.A. MacArthur, S.Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*, pp. 144-157. New York: Guilford Press.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- (2005). The discursual construction of writer identity. En R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (pp. 391-416). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ivanic, R. & Roach, D. (1990). Academic writing, power and disguise. En R. Clark, N. Fairclough, R. Ivanic, N. McLeod, J. Thomas, & P. Meara (Ed.), *Language and power* (pp. 103-121). Clevedon, Avon: BAAL and CIL.
- Lea, M.R. & Stierer, B. (2000). Student writing in higher education. New contexts. Buckingham: SRHE & Open University Press
- Lindblom-Yllänne, S. & Pihlajamäki, H. (2003). Can collaborative network environment enhance essay-writing processes? *British Journal of Educational Technology*, 34 (1), 17-30.
- Lindblom-Yllänne, S. & Pihlajamäki, H. (2003). Can collaborative network environment enhance essay-writing processes? *British Journal of Educational Technology*, 34 (1), 17-30.
- Milian, M. & Camps, A. (2005). Writing and the making of meaning. An introduction *L1 Educational studies in language Literature*, 5, (3), 241-249.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80.
- Miras, M. & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.
- Nelson, N. (2008). The reading-writing nexus in discourse research. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 435-450). New York: Erlbaum.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Prior, P. (1998). *A Sociohistorical Account of Literate Activity in the Academy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- (2001). Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10, 55-81.
- (2006). A sociocultural theory of writing. En C. A. MacArthur, S. Graham, & F. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-65). New York, NY: The Guilford Press.
- Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castello (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 17-46). España: Graó.
- Tuson, A. y Calsamiglia, H. (2007, 2ª). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (Eds.). (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Wong, B. Y. L., Wong, R. & LeMare, L. (1982). The effects of knowledge of criterion task on comprehension and recall in normally achieving and learning disabled children. *Journal of Educational Research*, 76(2), 119-126.

10

¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes

LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

En las últimas décadas, la investigación y la innovación educativas han mostrado de forma contundente que una de las variables críticas para que sea posible el cambio educativo que precisan nuestras aulas es *el profesor*. Aunque hay sin duda otros muchos factores organizativos (sobre todo la cultura educativa de centro), socioeconómicos (el entorno social y cultural de las familias y del propio centro) o de recursos materiales, sin duda el tipo de práctica docente se constituye en un núcleo esencial de cualquier proyecto que intente promover nuevas y buenas prácticas educativas. No es extraño por tanto que en estas últimas décadas se hayan acumulado abundantes investigaciones que, desde enfoques bien diversos, se han ocupado del “pensamiento del profesor”, del “análisis de las prácticas docentes”, de los “estilos docentes”, de las “concepciones de los profesores”, etc. Cada una de estas aproximaciones parte de supuestos teóricos y metodológicos diferentes, que se apoyan sin duda en visiones distintas de la identidad docente, pero también en un plano más general en diferentes formas de entender la relación entre las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, o incluso en un plano más general diferentes formas de concebir la relación entre el conocimiento y la acción en la práctica educativa (ver p.e., Clarà y Mauri, 2010; Pozo *et al.*, 2010).

El objetivo de este capítulo no es, sin embargo, rastrear esas diferentes perspectivas teóricas y metodológicas (para lo que puede consultarse Pérez Echeverría *et al.*, 2006), sino presentar una serie de investigaciones que adoptan uno de esos enfoques, con sus aportaciones y sus limitaciones, como es el análisis de

las concepciones de los profesores, para mostrar la contribución que desde este acercamiento puede hacerse al estudio de la identidad mediante la identificación de diferentes perfiles docentes.

El marco teórico de este capítulo se fundamenta en tres pilares, por una parte, la investigación sobre las concepciones entendidas como teorías implícitas, en segundo lugar, un modelo de cambio conceptual entendido como redescrición representacional y, finalmente, el enfoque del docente como profesional reflexivo.

Presentaremos a continuación los supuestos de cada uno de estos marcos teóricos para posteriormente resumir los principales resultados de dos series de estudios, la primera, centrada en las concepciones de los profesores y profesoras de Educación Primaria y Secundaria sobre la enseñanza y el aprendizaje, la segunda, en los diferentes perfiles docentes que pueden identificarse a partir de las concepciones mantenidas por esos mismos profesores.

Las concepciones como teorías implícitas

Por lo que se refiere al primer aspecto, las concepciones de los estudiantes y los docentes sobre el conocimiento y el aprendizaje se han venido estudiando desde enfoques diferentes, como, por ejemplo, las investigaciones sobre la metacognición (Flavell, 1987; Mateos, 2001), los desarrollos basados en la Teoría de la Mente (Perner, 1991; Strauss, Ziv y Stein, 2002; Wellman, 1990), los estudios sobre creencias epistemológicas (Hofer, 2001; Pecharromán y Pozo, 2010; Perry, 1970), el acercamiento fenomenográfico (Marton y Saljö, 1976; Pramling, 1983; Tynjälä, 1997) y el enfoque de las teorías implícitas (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez Echeverría, Martín y de la Cruz, 2006; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Strauss y Shilony, 1994). Aunque cada uno de estos enfoques tiene sus ventajas e inconvenientes como marco para acercarse al estudio de cómo los profesores se representan su actividad docente, desde nuestra perspectiva es este último enfoque el que resulta más coherente con los desarrollos más recientes de la Psicología cognitiva y en concreto de los enfoques representacionales sobre la naturaleza implícita y explícita del conocimiento (ver Pozo, en este mismo volumen), además de permitir, en nuestra opinión, integrar algunas de las aportaciones esenciales de los otros enfoques en un marco teórico más complejo (ver Pérez Echeverría *et al.*, 2006; Pozo *et al.*, 2006).

Desde nuestro punto de vista, las concepciones mantenidas por los profesores ante distintos escenarios educativos (p.e., cómo interpretan la falta de interés por los alumnos, por lo que ellos enseñan, la función de los conocimientos previos en el aprendizaje, las dificultades específicas que plantean ciertos aprendizajes, la falta de respeto a las normas y la disciplina escolar o cuál es la mejor forma de evaluar un contenido específico del currículo) responderían en realidad a ciertas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, que se anclarían no sólo en nuestra historia evolutiva como especie —en los rasgos del

sistema cognitivo humano como dispositivo para el aprendizaje y la enseñanza— sino también en nuestra propia historia o tradición cultural, en las culturas de aprendizaje dominantes en nuestra sociedad (Pozo, 2006).

Estas teorías constituirían un conjunto organizado de creencias que se sustentarían en distintos principios, de carácter implícito, con respecto al aprendizaje y la enseñanza, que darían lugar a representaciones o teorías distintas a la hora de hacer predicciones, planificaciones o regular acciones en distintos *dominios* de la práctica educativa (al seleccionar contenidos, organizar socialmente el aula, evaluar, etc.).

Así, podemos diferenciar entre tres tipos de principios o supuestos, que se constituirían en otras tantas dimensiones de cambio, características no sólo de las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, sino, de modo más general, del cambio del conocimiento implícito al explícito en diferentes dominios. Así, nuestras teorías implícitas estarían construidas sobre ciertos principios *epistemológicos* (sobre la naturaleza del conocimiento y sus mecanismos de adquisición y cambio), *ontológicos* (sobre el tipo de entidades desde los que interpretamos ese conocimiento, su adquisición y transmisión) y *conceptuales* (las formas de organización o estructuras conceptuales que acaban adoptando nuestras teorías implícitas).

A partir de estas dimensiones, hemos identificado diferentes *teorías implícitas* sobre el aprendizaje que vendrían a sintetizar o condensar esos distintos supuestos y que a su vez restringirían las representaciones específicas en los distintos dominios de la práctica docente.

Aunque otros autores identifican otras tipologías diferentes, podemos diferenciar tres teorías implícitas principales: *directa*, *interpretativa* y *constructiva*¹.

La teoría *directa* concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad o modelo presentado. En su versión más elemental esta teoría concibe el aprendizaje como una copia de resultados o conductas, sin que sea necesaria la mediación o intervención de ningún proceso psicológico. Estaría próxima a un cierto *conductismo ingenuo*, que entendería el aprendizaje como un proceso asociativo o meramente reproductivo, por el que el aprendiz acaba por ser un espejo del mundo al que se enfrenta. Desde esta posición se pensaría que la enseñanza requiere básicamente una presentación o exposición ordenada de los contenidos que deben aprenderse con el fin de asegurar una fiel reproducción de los mismos, que sería la mejor prueba de su aprendizaje y por tanto la mejor forma de evaluación.

La teoría *interpretativa* comparte con la concepción realista el supuesto epistemológico de que el objetivo fundamental del aprendizaje es lograr las copias

¹ Nosotros mismos en algún otro trabajo hemos identificado una cuarta teoría, relativista o posmoderna, que sin embargo dejaremos al margen en este trabajo (véase Pozo *et al.*, 2006b; Scheuer y Pozo, 2006).

más exactas posibles de la realidad, pero se diferencia de ella en la medida que concibe el aprendizaje como el resultado de la actividad personal del sujeto, que, a su vez, requiere una serie de procesos mediadores. Según esta teoría el aprendizaje tiene por meta imitar la realidad, pero esto casi nunca es posible con exactitud ya que requiere la puesta en marcha de complejos procesos mediadores por parte del aprendiz (atención, memoria, inteligencia, motivación, etc.) que en muchos dominios hacen muy difícil, si no imposible, lograr copias exactas. A diferencia de la anterior, esta teoría asumiría un pluralismo epistemológico pero, al respetar el principio de correspondencia entre el conocimiento y el mundo, seguiría asumiendo que la meta final del aprendizaje es apropiarse, de forma lo más exacta posible, de los productos culturales que constituyen los contenidos esenciales de la actividad escolar. El aprendizaje se concibe aquí como un *proceso* que exige una actividad mental por parte del aprendiz. Si la teoría anterior guarda una cierta similitud con el conductismo, esta teoría se halla más cercana a los modelos de procesamiento de información (Strauss y Shilony, 1994). Sus supuestos básicos serían que (a) un aprendizaje es más eficaz cuando logra una reproducción más fiel, pero (b) ello requiere una intensa actividad e implicación personal por parte de quien aprende.

Podríamos resumir sus características asumiendo que es un aprendizaje activo, pero reproductivo. Como consecuencia las estrategias de enseñanza deberían estar dirigidas a solventar algunos de los “obstáculos” que la actividad cognitiva de los alumnos plantea para un verdadero aprendizaje, que sigue siendo aquel que reproduce con la mayor fidelidad posible el objeto o contenido enseñado. Por tanto, a diferencia de la teoría anterior, en la que los profesores deberían centrarse sólo en presentar los contenidos para asegurar una correcta reproducción, según esta teoría interpretativa deben gestionar a través de sus estrategias docentes la atención, la motivación, los conocimientos previos, etc., de los alumnos, pero con el mismo fin de asegurar un aprendizaje lo más fiel posible al contenido enseñado, es decir con las menores interferencias posibles de esos procesos mediadores puestos en marcha por los alumnos.

Lo que diferencia por tanto a la teoría directa de la interpretativa es que esta última asume que para hacer buenas “copias” los alumnos deben ejercer una actividad cognitiva y que las estrategias didácticas deben estar dirigidas a favorecer o promover dicha actividad.

Este último supuesto de actividad es compartido también por la teoría *constructiva*, aunque con metas bien diferentes. Esta concepción admite la existencia de saberes múltiples, rompiendo así la correspondencia entre conocimiento adquirido y realidad. Para que tenga lugar esa construcción es necesario que los procesos psicológicos se orienten más hacia la regulación del funcionamiento cognitivo del alumno que hacia la mera apropiación de un conocimiento previamente establecido. No se trata de interpretar una realidad ya existente —el

conocimiento que debe aprenderse— como de construir una persona o un aprendiz que pueda dar cuenta de ese objeto de aprendizaje. El objetivo ya no es que el alumno reproduzca el contenido sino que construya los procesos cognitivos y metacognitivos que hacen posible la comprensión y uso de ese conocimiento. Las estrategias de enseñanza y los sistemas de evaluación deben estar dirigidos por tanto a fomentar y evaluar esas capacidades cognitivas y metacognitivas para la gestión del conocimiento.

Entre estas tres teorías, según el modelo planteado, existirían por tanto diferencias no sólo en sus predicciones o las acciones que se derivan de ellas, sino ante todo en los supuestos o creencias, en buena medida implícitas, en que se sustentan las prácticas docentes. De hecho, se asume que hay varias dimensiones de cambio a través de esas teorías (ver el capítulo 6, en este mismo volumen), por lo que podemos establecer una relación evolutiva entre ellas, desde la más simple o intuitiva (la teoría directa) a las más compleja o contraintuitiva (la teoría constructiva), pasando por esa estación intermedia que supone la teoría interpretativa, que aunque sigue asumiendo los principios esenciales de la teoría directa incorpora ya algunos de los componentes de la teoría constructiva, aunque sin que ello suponga una reestructuración en profundidad de esos supuestos básicos. De hecho, las investigaciones realizadas confirman no sólo esa secuencia de adquisición, sino también que la verdadera dificultad en el cambio de concepciones está en la aceptación de los supuestos constructivistas (Scheuer y Pozo, 2006), que parece requerir un verdadero cambio conceptual, que supone el segundo referente teórico de estos estudios.

CAMBIO CONCEPTUAL Y REDESCRIPCIÓN REPRESENTACIONAL

Las teorías implícitas que acabamos de describir se adquirirían esencialmente por procesos de aprendizaje implícito, de naturaleza asociativa, pero su cambio sólo puede producirse por procesos de aprendizaje explícito (Pozo *et al.*, 2006). El progreso de una teoría implícita a otra más avanzada requiere reorganizar algunos de sus supuestos o principios básicos, de tal modo que puede entenderse como un proceso de *cambio conceptual o representacional*, que requiere una auténtica reestructuración de esos principios (Pozo, 2003, Pozo y Rodrigo, 2001). La paradoja es por tanto que la única forma de cambiar o reestructurar una representación implícita es mediante procesos explícitos.

Pero, cambiar las representaciones implícitas de forma explícita no resulta fácil, como atestiguan las investigaciones sobre el cambio conceptual en diferentes dominios (p.e., Pozo y Flores, 2007; Schnotz, Vosniadou y Carretero, 1999; Vosniadou, 2009) o los esfuerzos de cambio profesional en los docentes (Atkinson y Claxton, 2000; Schön, 1987). La mayor parte de estos modelos —tanto de cambio conceptual como de formación docente o profe-

sional— han asumido modelos racionalistas en los que se hace que los alumnos o profesores reflexionen sobre sus propias creencias implícitas —sea sobre la propagación de la luz o sobre el aprendizaje— a la vez que se les hace acceder a nuevas teorías científicas —sobre la luz o sobre el aprendizaje— con el fin de que puedan compararlas con sus creencias y abandonar aquéllas. Pero hacer explícitas las representaciones implícitas no es suficiente para cambiarlas; ni siquiera conocer una representación explícita más eficaz para ese contexto asegura su uso práctico y la superación de las representaciones implícitas.

Quizás una de las razones de esta resistencia al cambio se deba a que, tomando la distinción de Dienes y Perner (1999; ver también Pozo, en el capítulo 3 de este libro), adquirir nuevos conocimientos explícitos no implica sustituir unas representaciones u *objetos* de conocimiento por otros, sino multiplicar las perspectivas o *actitudes* epistémicas con respecto a esos objetos, y finalmente integrarlas en una única teoría o *agencia* cognitiva que redescriba las relaciones entre esos componentes en un nuevo nivel. Por tanto, cambiar las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza requiere no sólo explicitarlas sino ser capaz de integrarlas jerárquicamente, o redescribirlas representacionalmente, en términos de Karmiloff-Smith (1992), en una nueva teoría o sistema de conocimiento que les proporcione un nuevo significado. Por tanto, aunque no sea una condición suficiente, la explicitación sí sería considerada dentro de este marco teórico una condición necesaria.

Explicitar nuestras representaciones, buceando en sus supuestos más profundos, es ya un primer paso para cambiarlas. Para cambiar nuestras teorías implícitas sobre el aprendizaje, debemos primero conocerlas. Por tanto, en los estudios que aquí presentamos, más que hablar de cambio conceptual hablaremos de redescrición representacional. No se sustituye una cosa por otra, sino que se redesciben representaciones anteriores dando lugar a nuevas que conviven con las anteriores, si bien jerárquicamente integradas. Es un principio esencial que sustenta el último de nuestros referentes teóricos, el de la formación de profesionales docentes reflexivos.

Los docentes como profesionales reflexivos

Desde la concepción del profesor como profesional reflexivo (Schön, 1987), la tarea a la que el docente se enfrenta está lejos de poder describirse como algo simple y bien definido para cuya solución existen conocimientos prefijados que el profesor simplemente tiene que aplicar. Por el contrario, se define la realidad escolar como una serie de situaciones complejas, abiertas, inciertas y cargadas de valores, que no admiten, por lo tanto, como respuesta la aplicación automática de una técnica dada. Dentro de ese universo cambiante, el profesor se enfrenta a problemas condicionados por las características específicas de la situación.

Desde este punto de vista, la enseñanza requiere especialmente un discurso práctico que permita pensar sobre cómo actuar. Este pensamiento práctico se construye a partir de tres componentes distintos: el conocimiento en la acción; la reflexión en la acción; y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

El conocimiento en la acción alude a aquellos saberes tácitos de todo tipo que el profesor recupera de una manera automática cuando actúa en las situaciones educativas. Es un pensamiento, fruto de la experiencia y de la reflexión pasadas, consolidado en esquemas y rutinas automáticas, y que, aun siendo implícito, resulta muy eficaz para solucionar los problemas cotidianos. Pero el profesional reflexivo no puede quedarse en este nivel, para no permanecer anclado en una práctica mecánica y repetitiva necesita de los otros dos componentes del pensamiento práctico.

El segundo, *la reflexión en la acción*, se refiere al proceso mediante el cual el profesor contrasta sus conocimientos y sus creencias con la realidad, lo que le permite confirmar o modificar su pensamiento. Es, no obstante, una reflexión sujeta a la tensión y a la inmediatez de la acción, una reflexión cargada de los aspectos sociales y emocionales de la situación. No se trata de un ejercicio racional y distante en el tiempo de la propia acción. Este rasgo de reflexión cargada de implicación, por la urgencia de la demanda, no debe interpretarse como algo negativo ya que aporta un especial sentido y significado a este tipo de pensamiento que lo hace especialmente vivo y creativo.

Será precisamente el tercer componente, *la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, el que aporta la dimensión del análisis racional que permite valorar y comprender los comportamientos que se han venido realizando y sus consecuencias en el proceso educativo. Es una reflexión que se realiza sobre recuerdos, sobre representaciones de lo que ha venido aconteciendo, por lo que, para superar lo más posible los sesgos que esto conlleva, conviene que se apoye en registros objetivos o en el contraste con otros profesionales. Este conocimiento de tercer orden incluye la revisión de los objetivos planteados, de los procedimientos utilizados, de las relaciones que se han producido, así como el análisis de los conocimientos o creencias que han llevado a tomar determinadas decisiones.

Como puede apreciarse, la manera en la que Schön entiende el primer nivel de conocimiento, *el conocimiento en la acción*, tiene muchas semejanzas con las representaciones implícitas tal y como se conciben en este trabajo. Por otra parte, resulta muy relevante la idea de que el último nivel de reflexión incluya identificar los conocimientos y creencias que explican la toma de decisiones convirtiendo estos dos tipos de representaciones en objeto de conocimiento. Asimismo, el hecho de atribuir a la reflexión sobre la práctica el papel de motor del cambio hacia niveles superiores de conocimiento supone una interesante coincidencia con posiciones que, como la de Karmiloff-Smith (1992), sitúan en la toma de conciencia los mecanismos de progreso. ¿Podrían entenderse los

tipos de conocimiento de Schön como niveles de redescrípción representacional? Como hemos argumentado en otro trabajo (Martín y Cervi, 2006), sería sin duda muy arriesgado hacer un paralelismo simplista entre ambas propuestas, pero no lo sería menos negar toda relación.

Esta forma de entender la naturaleza y el papel de las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza hace pensar que la experiencia que cada profesor ha ido acumulando durante su formación y desarrollo profesional podría llevar a que mantuviera un determinado tipo de teoría al respecto. Por ello, el objetivo de los primeros estudios que presentamos a continuación era en principio estudiar las diferentes concepciones mantenidas por profesores de Educación Primaria y Secundaria, en el marco de las tres teorías descritas (*directa, interpretativa y constructiva*) y analizar qué variables influían en el cambio de unas teorías a otras y, más concretamente, en el acercamiento a la teoría constructiva que es la que, en nuestro marco teórico, promueve las innovaciones educativas que hacen posible una enseñanza y un aprendizaje más eficaces. Estos estudios mostraron, como veremos a continuación, que en una misma persona conviven distintas representaciones sobre un mismo aspecto de la realidad, organizadas en diferentes niveles representacionales con mayor o menor nivel de integración jerárquica entre ellos.

Estos primeros resultados, que coinciden por otra parte con las predicciones del propio marco teórico en el que se sitúan las investigaciones, pusieron de manifiesto que a la hora de identificar los estilos o formas de representar la enseñanza y el aprendizaje por parte de esos profesores, esta pluralidad representacional requiere analizar las concepciones de los docentes en términos de tipologías o perfiles mixtos, que incorporarían distintas teorías y no una sola, pero no de forma aleatoria, sino siguiendo ciertos patrones conceptuales ordenados y por tanto predecibles. Es a ello a lo que dedicamos el segundo estudio que presentamos posteriormente.

PRIMER ESTUDIO: LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

En realidad, más que un estudio concreto, resumiremos aquí una serie de estudios desarrollados desde el enfoque de las concepciones implícitas que acabamos de describir. El objetivo de estos trabajos era conocer qué teorías mantenían los profesores de Educación Primaria y Secundaria acerca del aprendizaje y la enseñanza en relación con distintos componentes o momentos de su actividad docente, así cómo analizar si las diferencias entre las culturas educativas y el tipo de formación de los docentes de Primaria y Secundaria provocaba también diferencias en estas teorías. Partimos de las tres teorías —*directa, interpretativa y constructiva*— descritas más arriba, pero además en estos trabajos consideramos la posibilidad de una cuarta teoría —la

teoría *posmoderna*— que, cómo veremos, dada su baja presencia entre los profesores españoles no fue incluida en los trabajos posteriores. Desde el punto de vista epistemológico, la teoría posmoderna comparte con la teoría constructiva la creencia de que el conocimiento es una construcción (véase Pozo *et al.*, 2006b). No obstante, a diferencia de la teoría constructiva asumiría una postura relativista radical, según la cual no habría ninguna posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento, sino que todas ellas responderían a criterios situacionales y subjetivistas. Sería la otra cara de la moneda de la posición realista. Mientras que en esta última posición el conocimiento está de forma casi exclusiva fuera del sujeto, en la posición posmoderna, está exclusivamente dentro.

En estos trabajos se optó por utilizar como instrumento un cuestionario de dilemas que fue contestado por 294 profesores de Educación Primaria y 97 de Educación Secundaria. Los dilemas consisten en la presentación de situaciones conflictivas para cada una de las cuales se ofrecen distintas alternativas, como suele ser habitual en las pruebas dirigidas a explorar los conocimientos previos. Las opciones en estos dilemas presentaban cuatro opiniones distintas que se correspondían con cada una de las teorías analizadas.

Un ejemplo de los dilemas puede verse en el cuadro 1. Los participantes en la investigación debían escoger aquella alternativa que en su opinión resolviera mejor la situación. Estos dilemas estaban organizados en torno a *escenarios* o ámbitos de decisión relevantes en el contexto de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de esos escenarios era analizar si se mantenían las mismas teorías o concepciones con respecto a diferentes aspectos o dimensiones de la actividad docente.

Los profesores de primaria resolvieron 36 dilemas organizados en torno a seis escenarios: (1) la selección y organización de los contenidos y métodos (relación entre capacidades y contenidos); (2) la naturaleza y el papel de la motivación; (3) la evaluación; (4) aprendizaje de conceptos; (5) aprendizaje de procedimientos y (6) aprendizaje de actitudes. Los profesores de secundaria compartían cinco de estos escenarios (todos excepto evaluación) y además respondieron a preguntas sobre la organización social en el aula y las dificultades de aprendizaje. Las preguntas sobre evaluación se realizaron ligadas a los distintos tipos de contenidos.

Los datos encontrados en estos estudios (ver para más detalles Martín *et al.*, 2006; Pérez Echeverría *et al.*, 2006) mostraron que las opciones más escogidas por parte de los profesores eran las correspondientes a las teorías interpretativa y constructiva, en comparación con la directa y sobre todo la posmoderna², que

² Los resultados que vamos a comentar surgen a partir de diferentes análisis ANOVAs. Dado que no se trata de un informe de investigación no presentaremos los datos concretos. No obstante siempre que hablemos de preferencias o diferencias vamos a hacer referencias a diferencias estadísticamente significativas como mínimo a un nivel de probabilidad del 5%. El lector interesado puede ver Martín *et al.*, 2006, y Pérez Echeverría *et al.*, 2006.

a) Antes de empezar una lección o una unidad, es importante evaluar los conocimientos previos de los alumnos, porque:

- a) Así conocemos las ideas equivocadas o ingenuas que tienen los alumnos y podemos ayudarles a entender por qué son erróneas y así evitar que interfieran en su aprendizaje (*T. Directa*).
- b) No todos los alumnos tienen los mismos conocimientos sobre un tema, y esto puede ayudarles a formar su propia opinión, que es lo realmente importante (*T. Posmoderna*).
- c) Así los propios alumnos pueden tener en cuenta lo que saben y lo que piensan y entenderán mejor las diferencias con otras teorías y modelos (*T. Constructiva*).
- d) Así conocemos lo que saben y lo que no, y podemos centrarnos en enseñarles lo que no saben (*T. Interpretativa*).

b) Algunos profesores opinan que la evaluación puede influir sobre la motivación de los alumnos. Quienes opinan de este modo ofrecen distintos argumentos y proponen diferentes estrategias de evaluación:

- a) En el caso de los alumnos que no pueden alcanzar un nivel de rendimiento adecuado, ya que no van a aprender lo mismo que los demás, hay que animarles y alentarles siempre que consigan algún logro, por pequeño que sea, para incentivar su esfuerzo (*T. Interpretativa*).
- b) Lo que hay que hacer es permitirles que se evalúen ellos mismos. Son ellos los que deben valorar su trabajo para sentirse más a gusto (*T. Posmoderna*).
- c) Para motivarles hay que ayudarles a identificar tanto sus logros como los errores que cometen y a pensar en lo que han hecho para obtenerlo y en lo que pueden hacer para superar las dificultades (*T. Constructiva*).
- d) Si no se evalúa y califica el nivel de rendimiento alcanzado por los alumnos, éstos dejan de esforzarse. Las notas constituyen un estímulo necesario para todos los alumnos, tanto si son buenas, porque les incentiva para seguir esforzándose, como si son malas, porque les motiva para superarse y no quedarse atrás (*T. Directa*).

Cuadro 1. Ejemplos de dilemas del cuestionario.

fueron las menos escogidas de todo el cuestionario (véase figura 1). Aunque no hubo diferencias significativas, los profesores de secundaria parecían preferir un poco más las teorías interpretativas, mientras que los de primaria se decantaban más por las opciones constructivas. Por lo tanto podríamos presentar unos resultados bastante optimistas sobre las teorías implícitas de los profesores españoles. Sin embargo, otra forma no menos cierta de leer los resultados es que en más de la mitad de los casos, especialmente en lo referente a los profesores de secundaria, escogieron alternativas representativas de otras teorías alternativas a la constructiva. Por tanto una primera conclusión que podemos extraer de este estudio es que los profesores españoles parecen ser *constructivos*, pero no tanto.

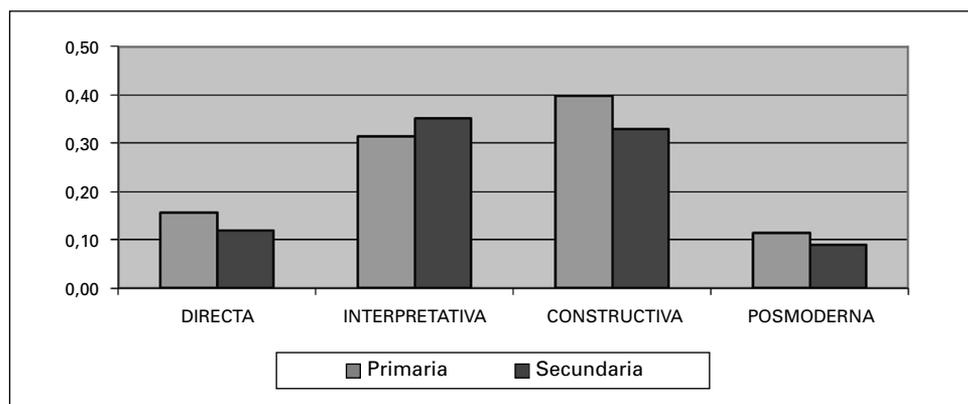


Figura 1. Proporción media de respuestas elegidas para cada teoría en el conjunto del cuestionario por los Profesores de Primaria y los Profesores de Secundaria.

Esta conclusión se ve reforzada en la medida que estos datos muestran también que ni los profesores de Primaria ni los de Secundaria pueden retratarse apelando exclusivamente a las únicas teorías que les presentábamos. No hubo un solo profesor que escogiera todas las respuestas diseñadas a partir de una concepción determinada. Parece, por tanto, que cuando se analizan las concepciones de una misma persona en diferentes contextos o escenarios de aprendizaje, como ocurre con este cuestionario, se activan diferentes representaciones. En la figura 2 se observa cómo las decisiones relativas a la selección de contenidos y su relación con las capacidades y a la enseñanza y el aprendizaje de conceptos son enfrentadas por los profesores de primaria desde posiciones interpretativas y directas en una proporción mayor que en el caso de los otros cuatro escenarios: la motivación, la evaluación, y la enseñanza y el aprendizaje de procedimientos y actitudes. Esta distribución es especialmente llamativa en el caso del aprendizaje de conceptos en que los profesores optan más por las posiciones interpretativas.

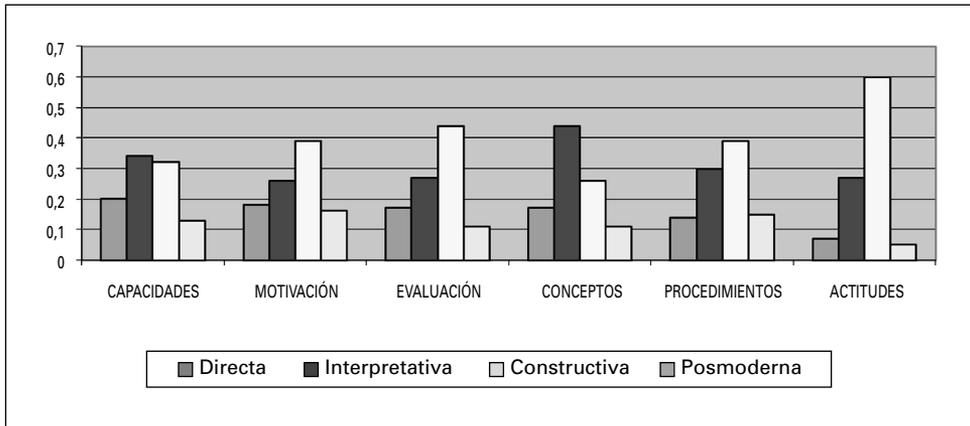


Figura 2. Frecuencia de las cuatro teorías en los distintos escenarios en profesores de Primaria.

Como puede verse en la figura 3, las tendencias de los profesores de secundaria fueron similares a las de los profesores de primaria, aunque en todos los casos eligieron menos las opciones constructivas. Como en el caso de los profesores de primaria, el porcentaje de respuestas interpretativas es significativamente mayor que el de constructivas en el caso del aprendizaje de conceptos.

Por otro lado, cuando se comparan los objetivos de la enseñanza en términos de desarrollo de capacidades o de aprendizaje de contenidos, se observa que los profesores de secundaria, a diferencia de los de primaria, reparten sus repuestas por igual entre las teorías directa, interpretativa y posmoderna.

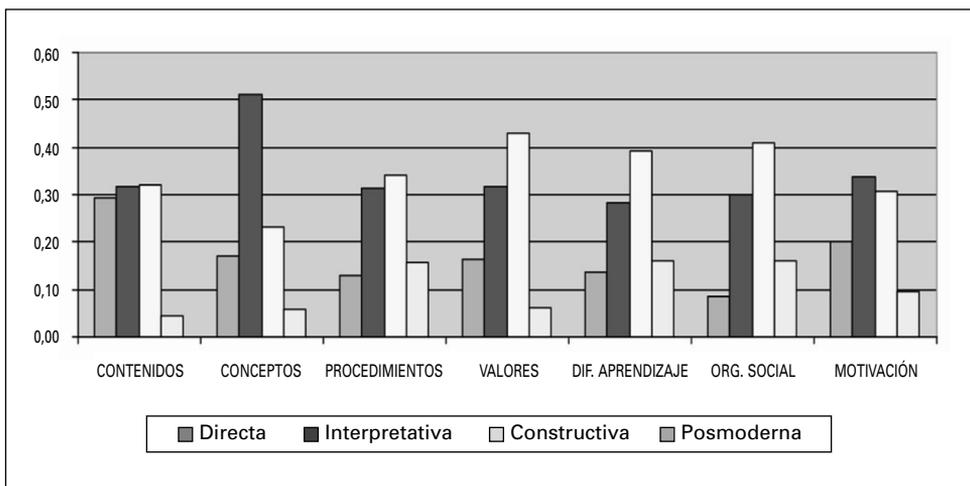


Figura 3. Frecuencia de las cuatro teorías en los distintos escenarios en profesores de Secundaria.

Por tanto, podemos ver que las representaciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje no son homogéneas ni responden a un mismo patrón en todas las situaciones. Las concepciones del aprendizaje mostradas por los profesores en este trabajo responden en todos los dilemas planteados a más de una de las teorías implícitas. Podemos asumir, por el supuesto de pluralismo representacional expuesto más arriba, que en un mismo docente puedan convivir varias teorías que se utilicen ante diferentes problemas o situaciones. Sin embargo, resulta difícil pensar que un mismo profesor pueda escoger opciones aparentemente tan contradictorias como las que se dependen de la teoría directa y la constructiva, sin percibir esta contradicción.

Los trabajos que acabamos de exponer, al referirse al conjunto de las respuestas de la muestra, no nos permiten analizar cómo responde cada uno de los profesores ni cómo se combinan en cada caso las distintas respuestas. Para analizar estos aspectos diseñamos el estudio que se presenta a continuación en el que intentamos analizar los perfiles representacionales en que se organizaban esas diferentes respuestas.

SEGUNDO ESTUDIO: DE LAS CONCEPCIONES A LOS PERFILES DOCENTES

Este nuevo estudio intentaba indagar, a partir de los anteriores, si existen perfiles de concepciones distintos entre el profesorado. Es decir, si los docentes presentan configuraciones de concepciones, de formas de entender el aprendizaje y la enseñanza que no se corresponden con una teoría pura, pero que tampoco resultan completamente azarosos.

Además de la identificación de posibles perfiles, este segundo estudio quería comprobar si éstos podrían estar asociados a la etapa escolar, la especialidad del docente, los años de experiencia o determinadas características de la cultura o el funcionamiento de los centros a los que pertenecen. Se trataba de averiguar si a partir de esa tipología de concepciones ante diferentes escenarios podían reconocerse diversas identidades o perfiles docentes. En suma, se trataba de dar respuesta, aunque fuera de forma parcial, a preguntas tales como: ¿pueden identificarse tipologías o perfiles de docentes de acuerdo con sus concepciones sobre el aprendizaje?, ¿están asociados estos perfiles a determinadas variables personales?, ¿están asociados estos perfiles a determinadas variables del centro en que imparten docencia los profesores?

Para ello, utilizando una nueva versión de la tarea de los dilemas —de la que entre otros cambios se excluyó la alternativa correspondiente a la concepción posmoderna, quedando las tres teorías descritas, directa, interpretativa y constructiva— se realizó un estudio muy amplio y detallado, en que se intentó comprobar el efecto de muy diversas variables sobre esas concepciones. Aquí nos centraremos sólo en destacar los datos relativos a los perfiles identificados, así como algunas de esas variables que parecían predecir la orientación de esos perfiles.

La muestra utilizada en este estudio fue mucho más amplia que en el anterior, ya que participaron un total de 1.716 profesores de 90 centros, de los cuales 1.184 daban clase en centros de Primaria y 532 eran profesores de Secundaria. Dado el tamaño de la muestra, pudimos además analizar la influencia de algunas variables que no se pudieron incluir, por lo restringido de la muestra, en los estudios anteriores. Entre ellas, los años de experiencia docente, la especialidad docente, el nivel educativo, el tipo de centro (su titularidad pública o privada, pero también el tamaño, el contexto social en que estaba inserto, la cultura educativa del centro, la valoración del equipo directivo, e incluso el rendimiento académico medio del centro, usando para ello una tarea de conocimiento matemático diseñada por Rivière (2002).

Los resultados globales que obtuvimos con respecto a la frecuencia relativa de cada una de las teorías eran muy similares a los obtenidos en el estudio anterior (una vez excluida la concepción posmoderna): las respuestas más frecuentes correspondían a la teoría interpretativa, en segundo lugar a la constructiva y en tercer lugar a la directa. Pero dado que una vez más todos los profesores que respondieron al cuestionario recurrían a más de una teoría, ¿podrían identificarse patrones de relación entre esas teorías? Para obtener los perfiles de aprendizaje/enseñanza identificados en esa amplia muestra de profesores, se aplicó un análisis de *cluster* o conglomerados, que dio lugar a tres grupos que reflejan tres estilos o perfiles de teorías, confirmados posteriormente mediante un análisis discriminante. En la figura 4 se muestran los tres conglomerados.

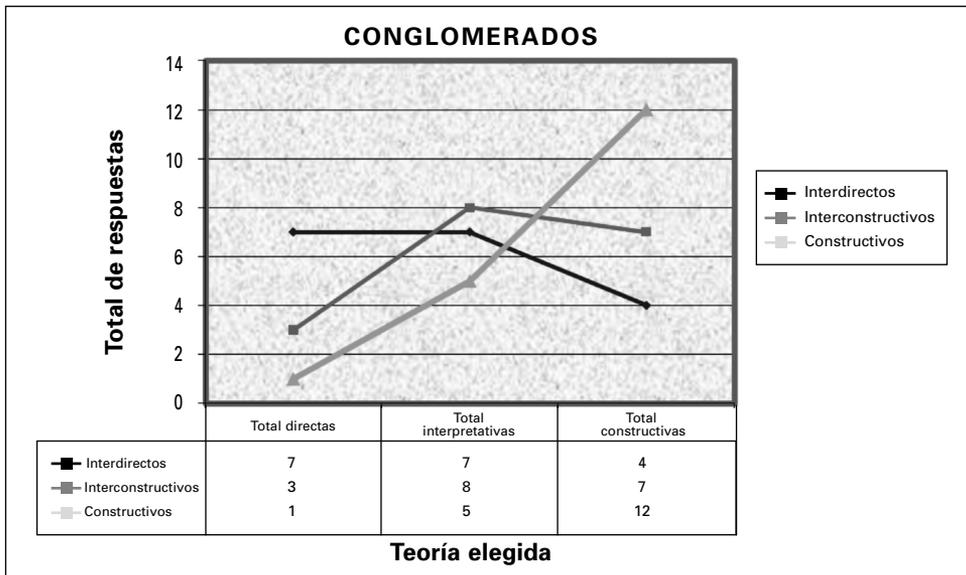


Figura 4. Resultados del análisis de conglomerados encontrados.

El perfil más común fue el de profesores *interconstructivos* (un 41,8% del total de la muestra), que como puede verse son aquellos que se basan esencialmente en la teoría interpretativa y la constructiva, con muy pocas respuestas directas. Menos frecuente fue el de profesores *constructivos* (38,5%) cuyas respuestas eran mayoritariamente constructivas, aunque tenían también respuestas interpretativas. Finalmente el perfil de profesores *interdirectos* (19,7%) recogía a aquellos que tenían un alto porcentaje de respuestas interpretativas y directas y muy pocas respuestas constructivas.

Pero además de analizar la frecuencia relativa de estos perfiles, y sus rasgos conceptuales, el estudio nos permitió comprobar algunas de las variables que se asociaban a una mayor probabilidad de ocurrencia de los mismos. Así, encontramos diferencias significativas en los perfiles entre profesores de primaria y secundaria (algo que ya apuntaban los estudios anteriores sobre concepciones, pero que el tamaño reducido de la muestra no permitía confirmar), centradas sobre todo en una mayor frecuencia de perfiles constructivos en Primaria y de interconstructivos en Secundaria (en los interdirectos no había diferencias).

En el caso de los profesores de Primaria se encontraron otras variables relacionadas con los perfiles conceptuales. Así, los años de *experiencia docente* que no producían diferencias en los profesores de Secundaria, sí lo hacían en los de Primaria: en el grupo de menor experiencia (hasta 1 año) se encontraron menos profesores interdirectos y más constructivos de lo esperado. En cambio, entre los profesores con más experiencia (más de 10 años) había un mayor porcentaje de interconstructivos e interdirectos y un menor porcentaje de profesores constructivos.

Por lo que respecta a la variable *especialidad* de cada profesor, nuevamente hubo diferencias entre los profesores de Primaria, pero no entre los de Secundaria. Entre los docentes de Educación Primaria se encontró un mayor porcentaje de profesores generalistas interconstructivos, pero menos constructivos de lo esperado. El grupo con un mayor número de profesores constructivos, superior al esperado, era el de profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica, mientras que entre ellos había también menos interdirectos de lo esperado (4,4%). También hay menos interdirectos entre los profesores especialistas en Audición y Lenguaje. Finalmente, el grupo donde mayor porcentaje de profesores interdirectos y menor de constructivos había era entre los de Religión.

En cuanto a las variables relacionadas con el centro educativo, los datos mostraron que ni el *contexto sociocultural* del colegio o instituto, ni la *titularidad* del mismo hacen más probable la aparición de uno u otro perfil en ninguna de las dos etapas estudiadas. Sí se mostraban significativas, en cambio, algunas variables relacionadas con la cultura educativa del centro. Así, por ejemplo en los centros de primaria resultaba crítica la *actitud hacia la participación*, de forma que entre los docentes que se encuentran en un centro donde hay una baja valoración de la participación hay un mayor porcentaje de profesores interconstruc-

tivos o de interdirectos de lo que cabría esperar, al igual que el porcentaje de constructivos menor de lo esperado. Sin embargo, los profesores que trabajan en un centro con mayor valoración de la participación, coinciden más con un perfil constructivo y menos con un perfil interconstructivo de lo que cabría esperar si la actitud hacia la participación y las concepciones fueran independientes. Algo semejante sucede con la *actitud ante la diversidad* y su relación con las concepciones: hay un menor porcentaje de profesores constructivos en aquellos centros con una puntuación baja en actitud ante la diversidad. En cambio, los profesores que pertenecen a los centros que más valoran la diversidad pertenecen en mayor medida al perfil constructivo y menos de lo esperado al perfil interconstructivo.

Por último, se constata una relación significativa entre el perfil al que pertenecen los profesores según sus concepciones y el *rendimiento académico* medio de los alumnos de su centro. En los centros con bajo rendimiento hay menos profesores constructivos, mientras en los centros con alto rendimiento hay un mayor porcentaje de constructivos del esperado; igualmente nos encontramos con más interdirectos entre los del grupo de bajo rendimiento y menos en aquellos donde sus alumnos tienen un mejor desempeño académico.

En el caso de los centros de Educación Secundaria, se encontró una relación significativa entre las concepciones y otras dos variables: la valoración que el profesorado hacía del equipo directivo y el nivel de rendimiento académico en matemáticas. Respecto a la asociación con la *valoración del equipo directivo*, hay un porcentaje de profesores constructivos mayor del esperado en aquellos centros donde mejor se valora al equipo directivo, mientras que en los centros donde la valoración es media, se encuentra más interdirectos y menos constructivos de lo que cabría esperar si fueran dos variables independientes. Finalmente, por lo que respecta a la variable *rendimiento académico*, se comprueba también que los centros de peor rendimiento tienen un mayor porcentaje de interdirectos de lo esperado, mientras que los de rendimiento medio tienen más profesores constructivos.

ALGUNAS IDEAS FINALES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE CONCEPCIONES, PERFILES Y CULTURAS EDUCATIVAS

Los resultados muestran por tanto que podemos distinguir diferentes tipologías o perfiles de concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza en los docentes. Por otra parte, en todos los perfiles aparecen respuestas de los tres tipos de teorías —si bien con distinta frecuencia— lo que podría considerarse un apoyo a la idea de la pluralidad representacional y del perfil entendido como la convivencia de varias teorías en una misma persona. Pero también muestran que esa convivencia entre teorías da lugar a constelaciones o configuraciones organizadas y con significado teórico.

En el marco de los estudios anteriores, estos resultados son muy interesantes por varias razones. En primer lugar, si bien las teorías implícitas de las que partimos no se corresponden en sí mismas con identidades o perfiles docentes, podemos ver cómo, a partir de ellas, se obtienen tres perfiles claramente definidos, como consecuencia de la combinación y relación entre esas teorías. Es interesante señalar que en un estudio diferenciado, basado en el mismo marco teórico, pero realizado con una metodología diferente y con una muestra distinta (en este caso estudiantes avanzados de música) se obtuvieron básicamente estos tres mismos perfiles (Bautista, 2009). Pero además de confirmar la existencia de estos perfiles, el significado teórico de los mismos es también relevante. Podemos ver que la teoría interpretativa, tal como predice el modelo teórico, es una posición intermedia, casi una zona de paso entre las dos o tres concepciones, que se revelan claramente incompatibles entre sí. La ambigüedad de esa posición interpretativa la hace en apariencia conciliable tanto con las posiciones directas como con las constructivas, pero también vemos que estas últimas constituyen una verdadera ruptura, de modo que es la única teoría que acaba convirtiéndose en sí misma en un perfil (con algunos restos de concepciones interpretativas).

Estos perfiles parecen estar asociados a determinadas variables personales y de centro. En el primer caso, la especialidad, es decir la mayor pericia en determinados aspectos de la enseñanza, discrimina en varios casos en la Educación Primaria. Uno, el de aquellos profesionales más vinculados a la atención a la diversidad y al trabajo con los alumnos y alumnas con más problemas: profesores de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje. Estos docentes se muestran más constructivos y menos interdirectos de lo esperado. Quizás se deba a su formación, o a su experiencia, o la interacción entre ambas, si tenemos en cuenta que en un estudio realizado con orientadores y asesores psicopedagógicos se encontró también en este tipo de profesionales una mayor presencia de posiciones constructivas que entre los profesores (Martín *et al.*, 2005). Probablemente, éstos podrían ser también factores relacionados con el segundo colectivo en el que se observan diferencias significativas, los profesores de Religión que responden en mayor medida de lo esperado a perfiles interdirectos. La enseñanza de un conocimiento que se considera verdadero parece que se asocia a posiciones más realistas.

Por lo que respecta a la etapa, que es una variable a medio camino entre lo personal y la cultura del centro, se comprueba que los docentes de Educación Primaria muestran en mayor proporción que sus compañeros y compañeras de Secundaria perfiles constructivos. Una vez más en la etapa coinciden distintos posibles factores explicativos: formación inicial, cultura del centro, relación con las familias...

En cuanto a las variables de centro, los docentes que realizan su tarea en colegios en los que un mayor porcentaje del profesorado tiene una actitud favorable ante la participación y ante la diversidad o en los que el rendimiento aca-

démico de sus estudiantes es más alto, presentan en mayor proporción concepciones más complejas de lo que es aprender y enseñar. Concepciones y rendimiento aparecen igualmente asociadas, sin poder establecer no obstante en qué dirección se establece la influencia entre ambas variables. Asimismo, se encuentra relación con una valoración positiva del papel del equipo directivo. Estos resultados destacan la importancia de los contextos culturales en los que se inserta el profesor, para entender sus concepciones. Las formas de pensar no son ajenas a las prácticas sociales. La construcción del perfil conceptual del docente y de su identidad resultaría ser no sólo una construcción cognitiva sino también, como resaltan otros capítulos en este mismo libro, una construcción sociocultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.) (2000). *The intuitive practitioner*. (Trad. esp.: (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro).
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 131-141.
- Dienes, Z. y Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En E. Weibert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Gopnik, A. y Meltzoff, A.N. (1997). *Words, thoughts and theories*. Cambridge MA: MIT Press. (Trad. esp.: (1999). *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Visor).
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press. (Trad. esp.: (1994). *Más allá de la modularidad*, Madrid: Alianza).
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13, (4), 325-351.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En Pozo, J.I., Scheur, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M.: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 419-434.
- Martín, E.; Pozo, J.I.; Mateos, M.; Pérez, M.P., Pecharrmán, A.; Martínez, P.; Cervi, J. (2006). Las concepciones de los psicopedagogos sobre el aprendizaje y la enseñanza. En C. Monereo y J.I. Pozo: *El asesoramiento de la práctica educativa a examen*. Barcelona: Graó, 55-67.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharrmán, A., Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J.I., Scheur, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M.: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 171-187.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning II. Outcomes as a function of the learners conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-120.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Pecharrmán, I. y Pozo, J.I., (2010). ¿Cómo sé que es bueno? Creencias epistemológicas en el dominio moral. *Revista de Educación*, 353, 387-414.

- Pérez Echeverría, M.P.; Pozo, J.I.; Pecharromán, A.; Cervi, J.; Martínez, P. y Martín, E. (2006). *Las teorías implícitas de los profesores de secundaria*. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (comps.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 260-276). Barcelona: Graó.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, Mass: The MIT Press. (Trad. esp.: (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós).
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Pozo, J.I.; Martín, E.; Pérez Echeverría, M.P.; Scheuer, N.; Mateos, M. y De La Cruz, M. (2010). Ni contigo ni sin ti... Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 179-184.
- Pozo, J. I. y Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407- 423.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rivière, V. (2002). El aprendizaje de las matemáticas. En A. Marchesi y E. Martín. *La evaluación de la Educación Secundaria*. Madrid: Fundación S.M., 153,177.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.) (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Scheuer, N. y Pozo, J.I. (2006). *¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional*. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Schnotz, W.; Vosniadou, S. y Carretero, M. (Eds.) (1999). *New perspectives on conceptual change*. Londres: Elsevier.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass. (Trad. esp.: (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC).
- Strauss, S. y Shilony, T. (1994). Teachers' models of children's minds and learning. En: L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.). *Mapping the mind*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press.
- Strauss, S.; Ziv, M. y Stein, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development*, 17, 1473-1787.
- Tynjälä, P. (1997). Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7 (3), 277-292.
- Vosniadou, S. (Ed.) (2009). *Handbook of research on conceptual change*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wellman, H.M. (1990). *The child's theory of Mind*. London: MIT Press.

11

Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos

“Uno se concienza de que la pertenencia o la identidad no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables”.

Bauman, 1995:32

INTRODUCCIÓN

El momento que vivimos, caracterizado de muy diferente manera en función de dónde se coloca el énfasis (globalizado, de la información, del conocimiento, post-industrial, pos-moderno, líquido...) está plagado de turbulencias y genera altas dosis de una incertidumbre a la que poco a poco nos vamos acostumbrando. Es un momento histórico en el que justamente se están modificando, ¿desequilibrando?, las nociones básicas de la construcción de identidades: espacio y tiempo.

Fenómenos como el de las inmigraciones y las “deslocalizaciones” humanas, el de nativos o inmigrantes digitales y el de las relaciones socio-afectivas que se establecen rompiendo las barreras espaciales, trastocan las nociones básicas con las que nos manejábamos hasta hace poco tiempo y nos obligan a pensar en estas claves cuando hacemos referencia a la conformación del sujeto en los comienzos de este siglo. De allí que el tema que nos ocupa, las identidades, necesariamente tiene que entrar a formar parte de cualquier agenda básica de investigación social.

Para comenzar a analizarlas es importante ubicar el contexto en el que se construyen que, como bien plantea Bauman en la cita que inicia este texto, está

cambiando de tal manera que la identidad también se transforma en negociable y revocable a través de la propia historia de vida de los sujetos.

Este contexto social en el que nos encontramos es cada vez más difícil de definir. En la última década hemos pasado de los movimientos hegemónicos neoliberales a la imperiosa necesidad de conceptualizar la globalización y la sociedad red, la sociedad del conocimiento, la economía del conocimiento, la sociedad postindustrial y su crisis. Un sinnúmero de términos que han sido útiles para que tomemos conciencia de que todo sucede muy deprisa y que necesitamos adaptarnos con enorme rapidez a los vertiginosos cambios que miramos atónitos.

La educación, la escuela y el profesorado no pueden mantenerse al margen de este conjunto de situaciones. La escuela, porque históricamente ha tenido la misión de crear identidades sociales y culturales ajustadas a las demandas procedentes del contexto; el profesorado, entre otras cosas, porque ve cuestionadas sus características profesionales tradicionales debido a las nuevas maneras de concebir el conocimiento, fundamentalmente por las condiciones impuestas por las tecnologías de la información y la comunicación; y los alumnos, porque se están socializando en estas circunstancias de tiempo y espacio. De allí la pertinencia con la que la investigación educativa aborda preguntas como: ¿Qué sucede con la identidad cuando tenemos que movernos en estos terrenos tormentosos? ¿Cómo se producen estos movimientos? ¿Cómo se construye la identidad en estos contextos?

Trabajar la identidad nos remonta al espacio y tiempo en el que es construida. Por eso, al reflexionar sobre la sociedad actual, las nociones de sujeto, interdependencia y situación necesitan ser redimensionadas si queremos comprender esa realidad social cambiante y novedosa.

El sujeto contemporáneo ya no puede reconocerse en un mundo de instituciones en las que todo está dado de una vez para siempre. Está construyendo sus interacciones en un terreno cenagoso y turbulento, de globalización y regionalización, un mundo en el que los viejos paradigmas han mostrado su obsolescencia y en el que las viejas instituciones son incapaces de regular y normar nada. Se trata de un mundo que tiene que ser recreado, reinventado a cada momento y que necesita ser pensado desde perspectivas en las cuales los actores tengan la relevancia que ellos reclaman para sí. Las nuevas identidades que están surgiendo parten también de una nueva concepción de lo cotidiano y cobran vigencia justamente a partir de su diversidad. Son el producto de nuevas formas de ser que estos sujetos sociales están creando en, para y a partir de la sociedad civil, que es el terreno en el cual se realizan sus prácticas de interacción.

Al decir de Bauman (1995), en nuestros modernos tiempos líquidos, el mundo que nos rodea está rebanado en fragmentos de escasa coordinación y nuestras vidas individuales están cortadas en una sucesión de episodios mal trabados entre sí. De ahí la necesidad de manejarse en la turbulencia, de prepa-

rarse para aprender a recorrer ambientes líquidos, saliendo a flote cuando hay pocas barcas que puedan ayudarnos en la empresa.

Tomando esto como referencia, este capítulo se centra en la identidad de los sujetos de la educación: alumnos/as y profesores/as construyéndola en tiempos y espacios situados y concretos. Una identidad cruzada por la noción de "generación" (Erikson, 1980), como grupo de personas que, más allá de una cuestión de edad, han sido objeto de las mismas influencias dominantes (culturales, intelectuales, socio-políticas), y cruzada también por las instituciones educativas en donde estos sujetos desarrollan sus prácticas.

Las instituciones se transforman en espacios privilegiados para analizar las identidades. Los niños y jóvenes pertenecen a una familia, anclada en su contexto social y van a una escuela comprometida con el espacio socio-familiar. Son el dominio intermedio del ámbito social que, con sus maneras particulares de proceder, dinámicas, discursos y prácticas, también contribuyen a constituir un tipo específico de individualidad. Se configuran como el espacio particular en donde los sujetos "viven" las identidades personales y profesionales y las escuelas (como espacios formativos) se transforman en sitios privilegiados para indagar acerca de estos procesos. El paso por diferentes instituciones ofrecen una perspectiva histórica y contextual que permite comprender de qué estamos hablando y establecer algunas conexiones sumamente necesarias para re-situar a los sujetos en su mundo, en su contexto, en su situación particular.

De ahí que la investigación biográfica se constituya en una metodología apropiada para estos fines, en donde los relatos de vida son fuertes núcleos de constitución de identidades que se construyen utilizando elementos de la historia personal, social e institucional. Los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos relatos y los reordenan con un sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacio-temporal (Gewerc, 2001).

En este capítulo nos proponemos hacer un recorrido por las investigaciones realizadas en los últimos diez años en las que el objeto de estudio ha sido la identidad profesional del profesorado. El comienzo de esta línea de trabajo estuvo determinado por la necesidad de encontrar aquellas construcciones teóricas que nos permitiesen comprender en profundidad las prácticas de enseñanza dominantes en las instituciones educativas. Nos preguntábamos ¿Por qué los profesores y las profesoras actúan de manera tan parecida en diferentes contextos? ¿Qué cuestiones están orientando sus prácticas? ¿Cuáles son los condicionantes y las disposiciones que ayudan a determinar su quehacer profesional? ¿Qué elementos representan continuidad con las generaciones anteriores y cuáles rupturas en las identidades adquiridas en los procesos actuales?

Un conjunto de preguntas que nos llevaron a profundizar sobre las identidades construidas por profesores y profesoras a través de su historia personal en contextos institucionales. Partimos de la idea de que la comprensión de esta

construcción arrojará luces para comprender las prácticas de enseñanza (histórica y socialmente situadas) que se desarrollan en las instituciones educativas. Preguntas que abordamos desde la investigación cualitativa, un encuadre que permite profundizar en las particularidades de cada una de las situaciones estudiadas, con entrevistas en profundidad en donde la narración está privilegiada. Una opción metodológica que constituyó un recurso potente para descubrir, describir y comprender aspectos de esa realidad, que aparecía en un principio oscura y “no documentada”.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR IDENTIDAD?

La temática de la identidad se ha convertido en un campo de indagación que ha invadido el mundo contemporáneo de la investigación en ciencias sociales de la última década (Bernstein, 1998; Bourdieu, 1991; Castoriadis, 1998; Dubar, 1991, 2002; Laclau, 2002). Estamos viendo que el sujeto emerge como el protagonista de los hechos y los procesos sociales ocupando un lugar aparentemente negado en otros momentos de la historia. Este interés puede considerarse una moda académica, sin embargo, los modos en que se conforma la subjetividad resultan ser una privilegiada vía de acceso para el estudio de las relaciones sociales. El conjunto de estas investigaciones propone una nueva perspectiva sobre lo social: la del individuo que vive cotidianamente las reglas que rigen la vida en sociedad.

Los trabajos en los diversos campos de las ciencias sociales (sociología, psicología, antropología, pedagogía, etc.) perfilan las líneas en las que oscila el tratamiento de la problemática:

1. Desde una visión de la identidad como singularidad desconectada de una unidad global, que nos remite a la vieja discusión sobre la relación entre individuo y sociedad.
2. La identidad asociada a lo invariante, a los elementos que permanecen en el tiempo y que se transmiten de generación en generación.
3. La identidad construida y reconstruida en función del momento histórico y de las condiciones materiales, sociales y personales en donde se desarrolla.

El análisis de cada uno de estos enfoques permitirá comprender el marco en donde se sitúan las investigaciones que exponemos en este capítulo.

¿Individuo o sociedad?

Una de las cuestiones más importantes a la hora de definir el concepto de identidad, y que al mismo tiempo podría ser punto de partida de cualquier pro-

ceso de investigación en el ámbito de las ciencias sociales, es la clarificación de lo que se entiende por sujeto y de cómo éste configura su manera de ser y estar en el ámbito social en donde se desarrolla. Indudablemente no pretendemos remontarnos aquí hasta justificar la naturaleza social del individuo, pero sí, llamar la atención sobre la manera como se concibe esta relación. Y esto porque, analizar la identidad profesional, como cualquier objeto de conocimiento de las ciencias sociales, implica un proceso complejo y presenta múltiples aspectos que pueden aprehenderse de modo diferente según el marco teórico a partir del cual se realiza la indagación. No es lo mismo si pensamos que lo social es externo al sujeto o si consideramos que ayuda a constituir al sujeto mismo.

La perspectiva que adoptamos en las investigaciones que hemos desarrollado entiende que es *en* los procesos de socialización dónde y cuándo el sujeto social construye su identidad y, que ésta es definida en el conjunto mismo de las relaciones que el individuo mantiene con los demás objetos sociales (personas, grupos, instituciones, valores, etc.).

Desde este punto de vista, la presencia de lo social es constitutivo de la identidad de tal manera que sin el marco de relaciones sociales no sería posible esa constitución. Esta perspectiva se aleja de aquellas propuestas que la conciben como una construcción individual, ya que son las relaciones sociales las que constituyen la identidad y no a la inversa, como hace tiempo afirmaba Levi-Strauss (1981). Por eso en vez de decir que un individuo pierde su identidad cuando se integra a un grupo, tendremos que invertir la posición y pensar que es desde ese grupo y las relaciones que implica donde la construye.

Esta cuestión tendrá implicaciones en las investigaciones que realicemos y en la manera en que abordamos las dimensiones de análisis, ya que cuando iniciamos el análisis de la identidad profesional del profesorado, analizamos a ese sujeto anclado en el contexto social, político y personal en que se ha desarrollado y en la historia de su configuración.

Por esa razón decimos que tanto da preguntarse por el individuo como por la sociedad, pues individuo y sociedad no son sino modos de preguntarse sobre las relaciones que constituyen uno y otra. Entonces el ser humano adquiere su identidad como producto de su ubicación en un mundo y la asume subjetivamente sólo junto con ese mundo y esa cultura que le dieron un nombre y un lugar en las relaciones y le enseñaron, además, el nombre y los significados de las cosas (Bourdieu, 1988). Apropiarse subjetivamente del mundo social y de la propia identidad son aspectos diferentes de un mismo proceso en que el sujeto incorpora simultáneamente el sub-universo de significados de que es portadora la colectividad y la reflexión sobre sí mismo, la auto-comprensión, que implica observación, categorización, juicio, etc.

Esta perspectiva lleva necesariamente a sustituir la relación ingenua entre individuo y sociedad por la relación construida entre los dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas, visibles en las condiciones

objetivas y las estructuras sociales interiorizadas, lo social incorporado al sujeto (Bourdieu, 1991, 1997; Gutiérrez, 1995).

La identidad profesional del profesorado en este caso está conformada primariamente por el *habitus*¹ (Bourdieu, 1991), es decir, por aquellos elementos que estructuraron inicialmente la personalidad del sujeto, en donde el origen social marca unas condiciones que ayudan a constituir el pensamiento y la acción. Y posteriormente, se reconfigura y enriquece con las experiencias que se desarrollan en el contexto de las instituciones particulares por las que atraviesa.

Por esa razón, las instituciones se transforman en un sitio privilegiado para analizar los procesos de construcción de estas identidades profesionales, ya que estarían indicando modos de ser y de hacer la profesión a través de las normas explícitas e implícitas desarrolladas en el tiempo. Tomamos como base el hecho de que toda institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. En ese contexto, el nacimiento y acontecer del sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad que, paulatinamente y debido al proceso de socialización, pasan a formar parte del interior y la subjetividad y a funcionar como regulador social interno (Fernández, 1994).

Así, las instituciones funcionan como garantía, como principio de realidad. Mediante símbolos, normas y prácticas ejercen el control del orden en que están inscritas. El profesor construye su identidad incluyéndose en ese orden institucional, se identifica y vive lo instituido interiorizando imágenes, estilos de hacer y discursos que sobre él y sus prácticas son vehiculados por la institución creyéndose, al mismo tiempo, libre y autónomo en ese juego, como si fuese productor de su propio discurso. En ellas (las instituciones) se crean las condiciones de espacio, tiempo y relaciones para que se geste una imagen de lo que se aspira a ser, de las formas de hacer y definir y del tipo de profesor que puede actuar en esas condiciones. Esto se traduce en normas de funcionamiento académico y administrativo, en planes y programas, en modelos de relación pedagógica y propuestas didácticas, y no sólo se expresan en la dimensión de lo manifiesto o explícito, sino también en lo latente, en lo sugerido, en el trasfondo, es decir en lo simbólico², como la manera de ser bajo la cual se da la institución.

Los estudios que hemos realizado tienen como propósito leer los significados interiorizados sobre esos símbolos, en lo que el propio profesor o futuro

¹ Concepto construido por Bourdieu, para quien el *habitus* es el sistema de disposiciones durables y transferibles, como principios generadores de prácticas y representaciones.

² "Un sistema simbólico consiste en ligar significantes a significados y hacerlos valer como tales" (Castoriadis, 1983:201).

profesor dice, omite, representa o imagina sobre su propia práctica, en la óptica de comprender que al incluirse como sujeto en un orden discursivo, se reconoce, identifica o adhiere a ideas o acciones que lo sostienen en un lugar determinado social e institucionalmente. Es decir, sus puntos de vista son “vistas desde un punto” (Bourdieu, 1988), sus representaciones responden entonces al lugar que ellos ocupan en este campo social particular.

¿Identidad invariante o relacional?

La segunda línea planteada para el tratamiento del concepto hace alusión a la idea de una identidad estable que permanece en el tiempo o a una idea de identidad cambiante en función de la relación con los otros, que proviene de la perspectiva sociocultural; como un fenómeno relacional y sociocultural que surge y recorre los contextos de interacción del discurso y no como una estructura estable localizada principalmente en la psique individual o fija en las categorías sociales (Bucholtz y Hall, 2005).

Desde esta segunda posición, que es la que sostenemos en nuestro trabajo, la identidad es asumida como un proceso de construcción abierto de manera permanente, no sólo a través de la historia del individuo sino también cambiante en el devenir histórico de la sociedad.

Podemos visualizar cómo se perciben estos cambios en un escueto análisis. Así, la identidad del hombre pre-moderno estaba determinada por el lugar que ocupaba en el sistema. Este lugar prescribía su moral, su forma de vida, su atuendo, su oficio, su status en el orden jerárquico, el tratamiento que recibiría y debería dar a los otros miembros, etc. No había lugar a la pregunta ¿quién soy yo? porque esa cuestión estaba decidida de antemano. Su identidad era exclusivamente social. Más adelante, en la modernidad, la identidad individual y las reglas de relación no se definen por la situación de los sujetos en el orden estamental, sino por la función que desempeñan. La identidad comienza a fragmentarse y a cubrirse de inseguridades. El dilema central de la modernidad es intentar aclarar alguna especie de equilibrio personal entre seguridad y riesgo, entre oportunidad y peligro. Como bien expresa Elliot (1997):

“El argumento modernista sostiene que la experiencia personal y cultural en el mundo contemporáneo implica tensiones y ambigüedades diversas, cuya característica distintiva implica contradicción, fluidez y fragmentación. Estas inestabilidades se hallan directamente conectadas con el proceso de modernización. La modernidad es un orden social postradicional, que trae consigo el continuo derrumbe de los supuestos colectivos, las tradiciones y las costumbres que antes prevalecían.”

Pero, en las últimas décadas del siglo XX, la lucha por encontrar ese equilibrio no consigue su fin, y es ahí cuando surgen las ideas de la postmodernidad

que sostienen que la ambivalencia no puede ser superada, que la ambigüedad y la discontinuidad no pueden ser resueltas, que la organización social y cultural no puede ser controlada y ordenada racionalmente y que es necesaria asumirla como tal. En esta perspectiva, el mundo caótico y multidimensional de la comunicación global desemboca en una pluralidad de identidades locales (étnicas, religiosas, sexuales, culturales, estéticas), en una liberación de las diferencias.

Este recorrido nos permite comprender que cada momento histórico determina condiciones para la construcción de identidades, que a su vez permiten al sujeto adaptarse y pensar-se como partícipe de ellas. Desde la perspectiva de las investigaciones que realizamos, la identidad profesional del profesorado estaría condicionada por esas determinantes históricas como sujeto social y también por las condiciones históricas de la institución "escuela".

Desde la modernidad, las preocupaciones centrales giraban alrededor de búsquedas de equilibrios en los diferentes modos de ser del sujeto, la coherencia, la estabilidad. Las grandes narrativas, que igualaban las perspectivas, contribuían a ello. Pero luego, en los momentos de crisis de esas narrativas, surge la necesidad de reafirmar a los sujetos en sus diferencias, en la inestabilidad de los múltiples escenarios por los que transitan (Bolívar, 1999).

El movimiento llamado postmoderno ha abierto la posibilidad de pensar a un sujeto concreto en una situación particular, objetivado por diversas tecnologías (Foucault, 1994) y construyendo su identidad en distintos planos, en ocasiones contradictorios entre sí. Los profesores y profesoras se objetivan como sujetos en la institución que les ofrece esa tecnología para constituir su identidad profesional, pero el resultado no es la uniformidad, no sólo por las diferentes maneras de ser profesor/ra, y en ese caso hablamos de diferentes sujetos, sino porque el mismo sujeto, al mismo tiempo que es profesor, es dirigente político, gestor, investigador, etc.

Los posmodernistas sostienen que esa ambivalencia entre las diferentes actividades, que generan diferentes identidades, no puede ser superada, por lo menos desde una perspectiva racional. Si los profesores/ras construyen sus identidades en este orden social, el producto será quizás ambivalente, contradictorio, caótico, como producto de los entramados sociales de la vida cotidiana a los que estamos sometidos desde finales del siglo XX.

Podemos decir entonces que el concepto "tradicional" de identidad hace alusión a un sujeto y a su definición como tal, es decir, responde a la pregunta ¿quién soy? Pregunta por una ontología que tiene raíces históricas, ya que aparece con las estructuras económicas y sociales de la modernidad, cuando el sujeto puede individualizarse y pensarse a sí mismo. Esta carga originaria la sitúa en el análisis de lo esencial, lo idéntico a sí mismo, lo que permanece... pero los tiempos que corren demandaron la necesidad de una redefinición que permitiese comprender cómo se articula la subjetividad contemporánea.

Teniendo esto en cuenta, la identidad no puede ser sólo un conjunto de cualidades predeterminadas (raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad, etc.),

sino una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posición relacional sólo temporal, fijada en el juego de las diferencias (Arfuch, 2002). De allí que la pregunta ya no puede ser por el ser, sino por el devenir.

LAS CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS

Recuperando aportes de Laing, Lacan, Piaget, Bourdieu, y la sociología de las profesiones entre otros, Dubar (1991:111) conceptualiza a la identidad como: “(...) el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones”.

Se rescata de esta definición la visión dialéctica que permite visualizar la complejidad del concepto. Se produciría una lucha de contrarios en la construcción de la identidad: entre lo estable y lo provisorio; lo individual y lo colectivo; entre lo subjetivo y lo objetivo. Por eso, la identidad es construida y reconstruida cada día en el interior del proceso de socialización³. Esta construcción se realiza como producto de dos procesos heterogéneos:

1. El proceso de atribución de la identidad por las instituciones y los agentes directamente en interacción con el individuo, lo que Goffman (1967) llama “identidades sociales virtuales”, que resulta del juego de fuerzas entre todos los actores involucrados y la legitimación de las categorías utilizadas.
2. El proceso de incorporación de la identidad por los individuos analizado a través de las trayectorias sociales en que estos individuos han construido sus identidades sociales (identidades sociales reales).

El segundo proceso concierne a la interiorización activa, la incorporación de la identidad por los individuos, analizable a través de sus trayectorias sociales, que no son otra cosa que la historia que ellos relatan sobre lo que son.

Ahora bien, estos dos procesos no necesariamente coinciden, y así, cuando hay desacuerdo entre la identidad social virtual y la identidad social real, resultan dos estrategias destinadas a reducir este desequilibrio:

³ Se utiliza aquí el concepto de socialización desde una perspectiva dialéctica que se apoya en teorías interpretativas y críticas del proceso de socialización de los profesores (Zeichner & Gore, 1990). Se entiende éste como un proceso interactivo en el que los individuos influyen y determinan el marco en el que son socializados, al mismo tiempo que ellos también están determinados por diversidad de fuerzas y niveles propios de ese marco.

1. Transacciones externas entre el individuo y los otros significados, con la intención de acomodarse a la identidad atribuida por los otros (denominada objetiva).
2. Transacción interna, que se expresa en una lucha entre la aceptación de la identidad atribuida y el deseo de construir nuevas identidades (transacción subjetiva).

Según Dubar (1991), la llave de la construcción de identidades sociales está en la articulación de estas dos transacciones (subjetiva y objetiva). Y esta articulación se produce en una tensión permanente entre la continuidad y la ruptura. Que se produzca una u otra forma, depende de los modos de reconocimiento y legitimación de las instituciones y sus agentes.

La identidad social se transmite de una generación a la siguiente. Es construida por cada generación sobre la base de categorías y de posiciones heredadas de la generación precedente, pero también a través de estrategias identificatorias desarrolladas dentro de las instituciones que atraviesan a los individuos y ellos contribuyen a transformar. En la construcción de esta identidad tienen importancia particular: la historia familiar, la historia escolar, el campo de trabajo, el empleo y la formación, ya que actúan como fuentes de reconocimiento de la identidad social y de la atribución de status social.

De esta manera, las identidades sociales y profesionales típicas no son ni expresiones psicológicas de personalidades individuales ni el producto de estructuras sociales globales. Se podría definir, como magníficamente lo hace Claude Dubar (1991:262) como "(...) las construcciones sociales implicadas en la interacción entre las trayectorias individuales y los sistemas de empleo, de trabajo y de formación. Producto de procesos de socialización, las identidades constituyen formas sociales de construcción individual de cada generación, dentro de cada sociedad".

Ahora bien, esta identidad, inacabada, entendida más como un devenir que un ser, se constituye en la representación, en cómo nos presentamos a nosotros mismos (Ricoeur, 1987). Es la narrativa la que da cuenta de los procesos en los que el sujeto se ha socializado, de su experiencia histórica; en definitiva de la construcción de identidades individuales y sociales (Arfuch, 2002). De allí que, podríamos decir que no hay identidad fuera de la narrativa de sí mismo (individual y colectiva), lo cual coloca a las prácticas discursivas en el primer plano. Es Ricoeur quien sostiene que la temporalidad no puede expresarse directa o fenomenológicamente, sino a través de la mediación del discurso.

En el contexto de las investigaciones que realizamos, el análisis de discurso se transforma, por este motivo, en la práctica analítica privilegiada. Tomado desde la perspectiva semiótico-discursiva (Charaudeau, 1986, 2003) el sujeto del discurso es la fusión del sujeto psicosocial y del sujeto lingüístico. Ambos son necesarios para comprender el contrato comunicativo: lo psicosocial y lo lingüístico funcionan conjuntamente en la construcción del sentido del discurso.

Esto quiere decir que las expresiones lingüísticas se han formado en nuestra conciencia y han recibido connotaciones ideológicas. La más primitiva de las expresiones tiene una estructura sociológica, no se puede entender la construcción de las enunciaciones sin tener presente sus vínculos con la situación social que las provoca. Y que,

“Describir el discurso como práctica social implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que lo configuran. Una relación dialéctica es una relación en dos direcciones: las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al evento discursivo, pero también el evento les da forma a ellas. Dicho de otra manera: el discurso es socialmente *constitutivo* así como está socialmente constituido: constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas. Es constitutivo tanto en el sentido de que ayuda a mantener y a reproducir el statu quo social, como en el sentido de que contribuye a transformarlo” (Fairclough y Wodak, 1997:258, citado por Calsamiglia y Tusón, 2002:15).

Pero también es importante añadir que es muy difícil separar la forma del contenido, porque las formas son también contenidos. Aparecen con claridad tres elementos: el sonido expresivo de la palabra, la elección de la palabra, y por último, su disposición en el interior de la enunciación. La entonación es producto del vínculo entre enunciación, situación y auditorio. El contenido es la disposición temática de la enunciación, los temas de los que se habla.

Todo esto ubica las investigaciones que realizamos en una línea de análisis cualitativa que toma el análisis de discurso desde una perspectiva amplia que no sólo tiene en cuenta el contenido sino también la forma como elemento altamente significativo en los actos comunicativo-discursivos. Como dice Courtés (1997:35), “el contenido no puede finalmente ser apprehendido sino a través de la forma”.

Una vez analizado el encuadre con el que realizamos nuestras investigaciones, en los apartados siguientes se relata sintéticamente algunas de ellas, apuntando a las conclusiones más significativas en coherencia con el enfoque que se ha dado al trabajo de compilación de este texto.

RELATO E IDENTIDAD. PROFESORADO, TRAYECTORIAS Y PRÁCTICAS

Convertirse en profesor, es decir, asumir esta profesión como propia, aprender sus reglas básicas de pertenencia, el saber y el saber hacer incorporados como *habitus* (Bourdieu, 1988) y la construcción de la identidad que esto implica, no se produce de golpe, requiere un proceso que algunos autores han llamado socialización en las instituciones. Es decir, el proceso de aprendizaje de los requisitos para funcionar “adecuadamente” en un determinado lugar social.

El modo en que un docente se transforma en el profesor que es, es el resultado de un proceso de desarrollo personal y profesional que, teniendo como base sus características personales, se realiza a través de transiciones de vida en el cuadro de un conjunto de factores de naturaleza socio-profesional, que comprenden el ambiente de trabajo en la institución y las características específicas de la profesión docente históricamente constituida.

Como ya hemos dicho, la construcción de la identidad, desde la perspectiva que se adopta está indisolublemente ligada a los procesos biográficos y a las trayectorias individuales. En ese sentido, las formas y los contenidos por los cuales los profesores adquieren, mantienen, y desenvuelven su identidad a lo largo de la carrera, se revelan de capital importancia para la comprensión de sus prácticas. La construcción de la identidad comienza a definirse en el transcurso de la socialización primaria y luego, en el proceso de formación inicial, con la construcción de un cuerpo de saberes y saber-hacer y de la interiorización de esos saberes en "saber ser", que identifican al profesor como persona construida por una multiplicidad de experiencias de vida (Giddens, 1995).

La línea de investigación sobre identidad profesional del profesorado que desarrollamos en la Universidad de Santiago, comienza en 1998 con un trabajo que focaliza la atención en el profesorado universitario (Gewerc, 1998; Gewerc y Montero, 2000). Una mirada retrospectiva de diez años atrás nos sitúa en el contexto del debate entre modernidad/posmodernidad, y en pleno proceso de asentamiento de una universidad anclada en el modelo impuesto por la LRU (Ley de Reforma Universitaria). Por lo tanto, en ese momento, el análisis de la identidad del profesorado universitario estuvo muy marcado por las características del momento histórico que le ha tocado vivir a esa generación de profesores/as: la transición a la democracia, y la construcción de una nueva universidad y otra forma de *ser* profesor/a universitario, diferente a la de la dictadura.

Para llevar a cabo este análisis se realizó un estudio de casos de catedráticos de universidad, uno por cada área de conocimiento de las establecidas por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología. El problema de estudio estuvo delimitado por: la trayectoria, las prácticas profesionales y las condiciones organizativas en que dichas prácticas se desarrollan.

La trayectoria, en función de la selección y el nombramiento (Bourdieu, 1988), se indagó en función de los procesos y requisitos de entrada en el cuerpo de profesores/a universitarios (tesis-oposición) como dimensiones que condicionan la construcción de la identidad profesional y que implican procesos de socialización y en consecuencia de aprendizaje de la profesión.

Las prácticas profesionales, concretadas en docencia, investigación y gestión, entendidas como producto del sentido práctico, como un juego social históricamente definido (Bourdieu, 1988). Una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social. El sentido práctico funciona en toda situación, impulsando a actuar, como "las cosas que hay que hacer", lo que los deportistas llaman sentido del juego, y en ese contexto:

“El buen jugador... hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego. Esto supone una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas”. (Bourdieu, 1991:70).

La indagación entonces se dirigió a entender las prácticas del profesorado universitario como parte de ese sentido práctico, a examinar cómo se ha adaptado a esas nuevas condiciones histórico-institucionales desarrollando su profesión. Se entienden entonces no aisladamente unas de otras, sino como parte de una estrategia común para ejercer la profesión.

La tercera dimensión de la investigación hace referencia a las *condiciones históricas e institucionales* en que los profesores comenzaron su andadura como profesionales. Condiciones que afectaron su manera de ser y estar en la profesión. Por eso se focalizó en las transformaciones socio-económicas que vivió la sociedad española en el momento del estudio y en las influencias que tuvieron en la organización universitaria, que necesariamente condujeron a modificaciones de los juegos y de los requisitos de ingreso en la institución. La universidad pasó de estar anclada en las características del régimen anterior a la democracia, a embanderarse hacia formas más participativas e incluirse en el sistema que impone la integración del Estado Español en la Unión Europea.

Esta transformación requirió de una reconversión del significado de ser profesor en la universidad. En ese sentido, a esta generación de catedráticos le correspondió acompañar este proceso, son los que abanderaron las luchas y que terminaron por romper con los esquemas que predominaron durante la dictadura franquista. Del discurso resalta el adentro y el afuera institucional, como espacios altamente diferenciados, que delimitan a la institución en el sentido que le ponen límites con el entorno, que al mismo tiempo aparecen con fuerza a la hora de requerir la entrada. Adentro, la institución protege a sus miembros con cuestiones conocidas: el estudio, el aprendizaje, y las reglas de juego que en ella se desarrollan marcan una continuidad entre el ser alumno y el ser profesor. Podría decirse que muchas cuestiones relativas a la profesión se aprenden en una línea de continuidad que comienza con el ser alumno. Esta continuidad estaría mostrando características significativas de este profesional que comenzó siendo un alumno exitoso captado por el catedrático de turno, para que se “quede”. El quedarse adquiere el significado de elegido, y también de protección, el adentro es lo conocido, el afuera implica unas luchas ignoradas hasta el momento.

Es de resaltar que a su vez la trayectoria de los catedráticos entrevistados está plagada de rupturas, fundamentalmente con los esquemas contra los que han luchado en el período de la transición hacia la democracia. Se ha visto también cómo, a pesar de las rupturas, se mantienen las continuidades y que hay cuestiones de la institución milenaria que se resisten a desaparecer como “rémoras” (Sotelo, 1993) o como mecanismos de defensa de una universidad

que no quiere perder sus señas de identidad (Etkin, 1993), que mantiene eso que es constitutivo de su ser, o que se resiste a construir otra, totalmente diferente de aquella medieval que la vio nacer.

La conformación del campo académico⁴, es decir, las condiciones impuestas para el ingreso y el desarrollo de la profesión tienen mucha más significación en la construcción de identidades que lo que suponíamos en el inicio de esta investigación. La organización departamental, las relaciones entre los miembros, el lugar de los catedráticos en ellos, ayudó a configurar un tipo de profesional altamente competitivo para quien el saber se transformó en un capital por el que se lucha y que se objetiva a través de productos concretos, lo que a su vez permitió aumentar más capital (simbólico y real).

Para sobrevivir en este medio altamente competitivo, se generan identidades fragmentadas. Y esta fragmentación viene dada por los mandatos contradictorios que la institución expresa: por un lado es una institución educativa, lo que supone que en ella se enseña y se aprende; al mismo tiempo tiene como misión la creación del conocimiento, pero implícitamente está "mandando" que una sea subsidiaria de la otra, quizás por esta razón se preocupa por la formación para la investigación y no para la docencia; la profesionalización se concretaría allí, en el ser científico, en la identidad de un sujeto que forma parte de un campo de conocimiento que ocupa un lugar en la estratificación social de los campos sociales y académicos (Bourdieu, 1998).

Esto puede visualizarse con claridad al analizar cada una de las dimensiones estudiadas. Por ejemplo, en la trayectoria se han estudiado los tres momentos fundamentales que determinan la inclusión en la institución: selección, elaboración de la tesis doctoral y oposición. Los tres otorgan prioridad a la lógica de la producción del conocimiento y las condiciones que impone el campo científico concreto. En el proceso de selección prima la mirada de profesores y alumnos eligiendo a quienes continuarán en la institución. Elegir a los mejores es el mandato implícito de este proceso, la institución así se cuida de mantener el lugar del saber que ha ostentado a través de los siglos.

La elaboración de la tesis representa la iniciación en los procesos de investigación y en las problemáticas que atañen al campo científico. La lectura de la tesis, como rito de institución (Bourdieu, 1985) determina un antes y un después. El individuo entra estudiante y sale doctor, con lo cual al mismo tiempo es reconocido como apto para ingresar en un área de conocimiento y poder luchar dentro de ella. A través de su elaboración se conocen los grupos, las pujas, los modelos y las escuelas del campo. La oposición implica ocupar el espacio que significa la plaza, y allí es necesario hacerse un lugar a través de una lucha, en donde entran en juego elementos como las certificaciones académicas.

⁴ Bourdieu define a los campos sociales como espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias (Bourdieu, 1988).

micas y los trabajos publicados. Todo un conjunto de elementos que configuran la trayectoria que nos conduce a una identidad marcada por la producción del conocimiento.

La docencia, la investigación y la gestión se transforman en prácticas que conllevan hacia una estrategia común, se desarrollan en función del mismo sentido práctico, el de ocupar un espacio en el campo, el de consolidarse en la academia. Este lugar viene dado por el desarrollo de un trabajo profesional entendido como tarea de producción y consumo, fundamentalmente valorado a través de los resultados tangibles o medibles (cantidad de artículos publicados, tesis leídas, investigaciones realizadas, congresos organizados, etc.). El respeto profesional vendría dado por criterios de evaluación externos y no por el compromiso con la enseñanza y la comunicación del saber. Desde la práctica de la investigación existen elementos legitimadores de su actividad que le otorgan un lugar valioso en el campo. Esto ayuda a la percepción de sí mismo, y en ese sentido a la manera con que encara las otras prácticas. También los alumnos percibirán “diferente” aquellas clases de un profesor altamente valorado, acompañado con fama y prestigio, de las de aquel que es un ignoto desconocido en el campo. El lugar conquistado a través de la investigación permitiría la suficiente legitimación para legitimar también las otras prácticas (la docencia y la gestión) ya que es la práctica dominante.

Desde este punto de vista, los catedráticos entrevistados no serían profesionales de la docencia, no se sienten así, ni están formados para eso, no reúnen ninguno de los requisitos para ser considerados como tales, aunque “dan” clase, y desde este punto de vista tendríamos que preguntarnos si “dar” clase significa ser profesional de la enseñanza.

Las identidades construidas por los catedráticos universitarios en los procesos histórico-institucionales tienen diferentes fuentes:

- Las imágenes que proceden del orden social, del lugar que ocupan en el imaginario y en la estructura de la sociedad, relacionado fundamentalmente con la pertenencia a un cuerpo de elite.
- Las condiciones que impone el área de conocimiento y su lugar (jerárquico) en el campo académico y también en el social, desde donde no es lo mismo “ser médico” o “ingeniero” que “filósofo” o “pedagogo”.
- El ser experto en un área o sub-área, el lugar de saber otorgado por el espacio institucional (el calificativo “de universidad” como poseedor del saber).
- El ser docente, enseñante que deja huella en los discípulos, que marca a las nuevas generaciones.

Quizás también habría que añadir la de gestor-empresario de su propia carrera profesional y de la institución, visualizadas en estos modos de hacer que emergen relacionando fuertemente el mundo de la empresa con la investigación y el profesor gestando proyectos y negociando contratos.

Los estudios que se han realizado en los últimos años en el contexto europeo muestran y reafirman esta influencia de las condiciones institucionales, aludiendo fundamentalmente a una sensación de pérdida de la época de oro del académico universitario que ahora tiene que verse con un mundo en donde predomina el enfoque de gestión y que reclama investigaciones para dar cuenta de resultados cuantificables y de aplicación práctica. Es la erosión de las identidades profesionales construidas en las universidades alrededor de la investigación y en el prestigio académico, dando paso a la lógica empresarial y de mercado (Naidoo, 2008). Y es a través de esa sensación de pérdida como se está reconstruyendo la identidad de los académicos (Taylor, 2008).

IRRUMPEN LAS EMOCIONES

Con posteridad a la investigación descrita, hemos continuado trabajando en la necesidad de avanzar en estudios que revelen los procesos de constitución de estas identidades. La continuidad se debe al afán en ahondar en la perspectiva de comprender la práctica del profesorado, la manera en que ésta se asume y las condiciones en las que se construye y desarrolla.

En esa búsqueda, en los últimos años hemos realizado diferentes estudios⁵ para acercarnos a las identidades construidas por profesores de diferentes niveles del sistema educativo. Por un lado, profesorado de infantil, primaria y secundaria. Y por otro, futuros profesores/as, alumnos/as de magisterio que se preparan para la profesión. Nuestra intención ha sido ahondar en las formas que adopta la identidad profesional y, fundamentalmente, en los elementos que entran en juego en su construcción. Este recorrido nos ha permitido comprender con mayor profundidad las prácticas dominantes y con ello apuntar a una mayor reflexión en la elaboración de propuestas que atiendan a su transformación.

En ese proceso comenzamos haciendo también hincapié en la biografía familiar y escolar, para comprender decisiones y posiciones en el campo de conocimiento y en el mismo contexto institucional. También hemos ido descubriendo, cómo los afectos y las emociones están tiñendo las decisiones que se toman y ayudan a conformar un sujeto, anclado en el espacio social y cultural de nacimiento y sujetado a las emociones que han sido construidas en su historia. Elementos importantes a analizar y trabajar en cualquier propuesta formativa.

Cabe mencionar, en primer lugar, una investigación en la que analizamos las aportaciones de las instituciones a la construcción de la identidad profesional del profesorado de infantil y primaria (Montero *et al.*, 1999). En ella se reali-

⁵ Desarrolladas en el contexto del Grupo Stellae de la Universidad de Santiago (<http://stellae.usc.es>).

zaron entrevistas a representantes de las instituciones de formación, de la administración educativa, de sindicatos y también a profesores y profesoras de los niveles educativos enunciados. Las dimensiones del problema de investigación se acotaron en función de: trayectoria, conocimiento profesional, autonomía, consideración profesional y condiciones laborales.

En coherencia con nuestro marco teórico de trabajo, y en la línea de lo que ya se expuso anteriormente, desde un enfoque interpretativo, se asumió la construcción social de los significados a través de las representaciones construidas en función de los procesos de socialización y las interacciones entre las condiciones socio-institucionales y los diferentes individuos, teniendo en cuenta cada situación y los contextos históricos concretos y determinados. En un intento de articular un juego dialéctico entre los aspectos “macro” y lo “micro”, integrando en el análisis las diferentes tradiciones de pensamiento que examinan la construcción social de las prácticas profesionales, nuestra intención ha sido analizar las representaciones que tienen las diferentes instituciones que trabajan con el profesorado sobre el significado de la profesión y, a partir de allí, ver cómo estas representaciones condicionan y ayudan a construir la identidad profesional del profesorado.

El contexto histórico en el que se desarrolló la investigación estuvo fuertemente marcado por las condiciones que imponía la implantación de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), cuestión que ayudó a comprender aspectos de las conclusiones y también nos permite hoy, a años de distancia y con nuevas normativas y condiciones vigentes, visualizar cómo las instituciones están regulando las prácticas y las representaciones sobre sí mismos y la profesión que tienen los profesionales. Al mismo tiempo que volver a tomar conciencia de la falta de garantías sobre la permanencia de una identidad profesional que se mueve al ritmo de los tiempos y las nuevas condiciones que éstos van implicando. Una identidad que es eminentemente negociable y revocable como expresa Bauman en la cita inicial de este capítulo.

En el análisis de discurso realizado, hay una constante referencia a la reforma que implicó la ley (LOGSE), a las reglas impuestas desde ella, *como lo que se puede o debe hacer o pensar; quiénes son buenos o malos profesores*. En fin, regulaciones del discurso pedagógico y textos necesario para el análisis.

En ese contexto, entre otras conclusiones relevantes de la investigación, podríamos decir que la mayor parte de las representaciones sobre el profesorado aluden a que un buen profesional (y así lo expresan sus narraciones) es quien, cual héroe de ficción, se enfrenta a una constante lucha para poder trabajar, formarse y realizar alguna propuesta que salga de lo que está implícitamente aceptado por todos. Aquellos que pretenden salirse de la norma, ser buenos y potentes, necesitan luchar (¿contra quién?). De allí que sienten su trabajo como un especie de militancia pedagógica o como un deber “quasi místico o militar”, que obliga a esa constante situación de lucha, de batalla. El profesorado siente que es “buen profesor/a” cuando innova, cuando trabaja mucho y

eso le implica una entrega fuera del tiempo y el espacio formal de trabajo, le significa un esfuerzo añadido (Gewerc y Sanz, 2002).

“(...) y eso es un agotamiento terrible, es una lucha, y eso quema muchas veces. Digo: ¡Dios mío! Yo ya debí entrar en el Magisterio con una tara emocional... y cada vez te notas con menos fuerzas, estás luchando dándote siempre ahí contra las paredes... que llega un momento... es un agotamiento, es una lucha constante, constante, constante...”; “(...) por una parte está todo lo que te digo, son ese tipo de batallas...”⁶.

Las instituciones contribuyen y redundan con esta idea, oponiendo en el discurso a los “buenos” y “malos” profesores en función de esta entrega.

Pero, al mismo tiempo, los mismos profesores sienten y perciben que las posibilidades de hacer cosas, de innovar en las instituciones, de desarrollar tareas de formación, de tomar decisiones autónomas, de conseguir una mejor consideración social de la profesión, no está dada, hay que ganarla a pulso. Luchar contra corriente. Convertirse en “francotirador” hasta en la propia escuela en donde se trabaja.

Se produce así un juego contradictorio que permite que se generen o se asienten actitudes “religiosas” de entrega, cercanas a la militancia política más que a un trabajo, en ese afán de lograr una labor bien realizada, de estar conforme con uno mismo, o de dar cuentas a la comunidad escolar. Pero también, al mismo tiempo, se estimula que se generen conductas contrarias, de rechazo, apatía, desidia, de no cambio, porque no están dadas las condiciones para eso.

En el proceso de investigación hemos visto que las maneras de ser y hacer en la profesión están construidas en los espacios biográficos (Arfuch, 2002) que muestran con claridad cómo los sujetos se van ajustando a los requerimientos de las diferentes instituciones. Desde la propia historia escolar y familiar, la elección de la profesión⁷, su paso por las instituciones de formación inicial y luego los procesos de socialización en las escuelas en el comienzo de la práctica profesional, la identidad está plagada de continuidades y rupturas con las generaciones anteriores, en donde se producen juegos identificatorios que “marcan” la manera de hacer las cosas, esquemas de acción que muestran el sentido del juego en la institución y que orienta la práctica, en la idea que Bourdieu le da al término y que he desarrollado anteriormente.

En los últimos años, los retos al profesorado han ido creciendo en complejidad. En algunos casos, se le reclama que se adapte a los cambios procedentes de

⁶ Voces textuales extractadas de entrevistas a profesoras y profesores de escuelas públicas gallegas.

⁷ Recordemos que “los individuos eligen a los puestos y los puestos hacen de ellos sus elegidos.” (Muel-Dreyfus, 1992:9).

la convivencia con las nuevas tecnologías, en otros, que asuma en sus tareas la diversidad de culturas que hoy por hoy pueblan las escuelas. En suma, por lo menos de manera explícita, se le requiere un cambio en la manera de encarar la profesión, de entender lo que se considera enseñar y aprender y de otras alfabetizaciones. Sin embargo, numerosas investigaciones muestran que las prácticas no se modifican en función de las demandas.

Como ejemplo de esta situación podemos considerar lo que está significando la integración de las TIC en las organizaciones educativas, en donde a pesar del alto costo económico que está suponiendo, el efecto que realmente está teniendo en el trabajo cotidiano del profesorado es escaso y con relativa repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje como se está constatado también en recientes investigaciones (Law *et al.*, 2008; Montero *et al.*, 2007; Sigalés *et al.*, 2009; Somekh, 2006, 2008). Un conjunto de estudios que evidencian la complejidad de los cambios en las prácticas de la enseñanza. Una de las cuestiones que iluminan estos estudios es el alto grado de influencia de la cultura profesional y de las instituciones. Una cultura compuesta por ritos, normas no escritas, creencias y concepciones, construida a través de los procesos de socialización profesional y cuya transformación requiere de procesos a largo plazo no siempre contemplados.

De allí que comenzáramos a realizar investigaciones que tuviesen como objeto de estudio a las nuevas generaciones de futuros profesores/as, y analizar las conformaciones generacionales adaptadas a los “nuevos tiempos” indagando acerca de cómo influyen los espacios biográficos en las formas de hacer y ser en la profesión, en concreto, en la relación que establecen con la tecnología.

Nos preguntamos: ¿Cómo se expresa su identidad a través de los modos de vestir, la música, las imágenes...? ¿Cuál es su mundo y cuáles son sus preocupaciones reales? ¿Cuáles son las culturas juveniles con las que estos futuros profesores llegan a las aulas? ¿Qué códigos utilizan para sus interacciones? ¿Cuáles son los valores que esconden tras las diferentes representaciones de la realidad que utilizan? ¿Cómo se enfrentan a las nuevas alfabetizaciones digitales? (Gewerc y Agra, 2008).

Sabemos que el tiempo y el espacio que les toca vivir, individual y colectivamente, configura aspectos de la identidad compartidos generacionalmente. Alumnos/as y profesores/as construyen sus identidades en tiempos y espacios situados y concretos, y en cada momento histórico se generan códigos de comunicación y formas de “estar” en el mundo que le son propias. Estos jóvenes en pleno proceso de formación para ser maestros, han nacido a mediados de los ochenta, aún son producto del “zapping” pero ya incursionaban en los videojuegos. Proviene, en su mayoría, de clase media y media baja, y de aldeas con fuerte arraigo rural (Forner, 1993; González, 1995; Varela y Ortega, 1984), con tradiciones que sobreviven desde varias generaciones que en la actualidad, aunque causan cierta sonrisa, aún se mantienen en su núcleo. Desde el análisis que realizamos a través de entrevistas en profundidad descu-

brimos el peso de la continuidad en la toma de decisiones, sobre todo al encarar las prácticas. El origen social, el habitus construido en sus lugares de origen, moldea una manera de encarar la profesión y resulta de difícil cuestionamiento. Ya Ken Wopple (1992-citado por Morley, 2005), expresa que para la mayor parte de la gente, el pueblo o la ciudad donde nació es el lugar que moldea su vida y el escenario donde se desarrollan sus esperanzas y aspiraciones. Parece que todo el proceso biográfico apunta a reforzar las ideas de continuidad sin que se encuentren elementos identificatorios fuertes que permitan ruptura ni en la escolaridad obligatoria ni en la formación inicial.

A pesar de que estos futuros profesores forman parte de lo que puede ser entendido como generación "nintendo", o nativos digitales, se relacionan con la tecnología de manera ambigua, con numerosas resistencias y fuertes dudas y temores frente a los cambios. En este contexto, aparecen las emociones controlando el proceso, imposibilitando o limitando las posibilidades de actuación.

¿Son nativos digitales? ¿Qué hay de cierto en estas expresiones? ¿Qué emociones están mediando los procesos de aprendizaje? ¿Cuáles limitan o posibilitan la manera de enfrentarse a las situaciones concretas de cambio, incertidumbre y ambivalencia que implica el trabajo docente?

En ese contexto solicitamos a los alumnos/as de magisterio que escriban una carta, en donde expliciten las emociones y los pensamientos que les sugiere la tecnología y en la que expresen la manera como se relacionan con ella. El análisis de los elementos que aparecen en los escritos de los estudiantes, nos ha permitido tener un panorama de la situación de partida de estos jóvenes que se están preparando para ser profesores y profesoras de los ciudadanos del futuro.

El párrafo siguiente muestra el mapa semántico extraído de este análisis que en un primer momento ha roto con algunas ideas previas que se sustentan desde diferentes medios de comunicación en la afirmación acerca de la natividad digital como una generalización generacional que siempre tenemos que matizar en función de los contextos sociales y políticos en donde nos encontramos:

Aburrimiento - dependencia - diversión - invasión de intimidad - miedo - odio - indiferencia - poder - actualización - amor - enfado - incertidumbre - inseguridad - relación interesada - sentido del ridículo - necesidad - frío - nostalgia - relación imposible - ...

Son palabras con las que llega el alumnado de segundo curso de magisterio. Emociones encontradas y contradictorias para con las tecnologías. Unas tecnologías con las que conviven en el día a día, que les acompañan desde edades muy tempranas o desde el mismo nacimiento, pero que aún no son naturales, ni propias. Se les escapan de las manos.

El discurso, en el que priman las palabras connotadas de manera negativa, es contradictorio y dilemático: te necesito pero me inquietas, te quiero pero te

odio... En algunas, contadas ocasiones, hay indiferencia. Y también, prevalece la sensación del poder de las tecnologías, de altas capacidades necesarias para su dominio y de descontrol para poder seguir el ritmo a su progresivo avance. Quizás es muy fuerte el impacto con que la publicidad las ofrece para su consumo: modernidad, orden, saber hacer bien las cosas, y ha hecho mella en estos jóvenes del siglo XXI que quieren ser maestros y se enfrentan al desafío de comenzar a pensar en la necesidad de integrar en su trabajo profesional algunos de estos artefactos a los que temen, odian y admiran al mismo tiempo.

Es relevante darnos cuenta de las emociones contradictorias que aparecen relacionadas con las tecnologías. A pesar de sentirse muy cercanos a ellas, o de reconocer su parte de nativos digitales, el agobio por la sensación de vértigo o de incertidumbre genera ese sentimiento confuso y ambivalente entre el amor y el odio, el reconocimiento de su valor y el miedo a explorarlo. Es muy fuerte la sensación de la tecnología como ser todopoderoso. Escasos son los alumnos que se colocan plenamente rendidos ante la seducción de las máquinas. Y cuando esto se da, es una entrega plena, como frente a una amante extraordinaria a quien no se le pide nada más que esté allí, que forme parte de su vida porque es necesaria hasta para respirar. Sin un mínimo atisbo de crítica o recelo. Son los menos, pero están ahí y son predominantemente varones los que se exponen de esa manera.

Las emociones también irrumpen cuando hablan de su historia escolar. Sus mejores maestros..., aquel que... "te trata bien, es cercano, se fija en ti, te tiene en mente, se preocupa, es familiar...". Creencias y representaciones sociales que muestran el predominio de cuestiones afectivas al configurar una manera de ser en la profesión. La afectividad que involucra los procesos de construcción de identidades está poniendo sobre la mesa a un individuo, con su modo particular de estructurar la información, el conocimiento y su práctica profesional.

En este momento histórico, en el que las identidades están permanentemente interpeladas y donde el eje se coloca, en la mayoría de los casos, en la capacidad de las personas en rehacerlas y remodelarlas, tendremos que prestar mucha atención al capital cultural y afectivo con el que cuentan las personas para poder visualizar su capacidad de cambio y adaptación más o menos crítica. De allí que cobre cada vez más importancia para la formación del profesorado, el origen social, la riqueza cultural en que se desarrolla y se escolariza, los esquemas de pensamiento y reorganización.

Ahora bien, esto requiere tener en cuenta las emociones cuando se analizan las identidades profesionales del profesorado, que desde hace relativamente poco tiempo han pasado a formar parte de las investigaciones sobre la enseñanza, los profesores y sus relaciones con el cambio educativo. Este reconocimiento ve a las emociones inextricablemente interconectadas con la cognición. Necesitamos pues, explorar estas emociones para lograr una mayor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que están en juego. Como

Nias (1996) argumenta, cognición y emoción no pueden estar separadas de las fuerzas culturales y sociales en las que se construyen y les dan forma. Explorar las emociones también nos proporciona una comprensión más profunda acerca del entorno social, histórico y político en el que el trabajo del profesorado tendrá lugar.

A MODO DE CONCLUSIONES

El concepto de identidad se percibe algo evasivo y resbaladizo. Es difícil acercarse a él y cuando creemos que lo tenemos, se nos vuelve a escapar. Porque siempre está en proceso, es devenir y fácilmente puede confundirse haciendo alusión a otras cuestiones que versen sobre la profesión, como el conocimiento o el desarrollo profesional. El problema estriba quizás en que más que una cuestión que hay que rebelar y describir, como algo que ya está dado, que existe, hay que considerarlo como objetivo. Como algo que se atrapa cuando se está construyendo, cuando reflexionamos y narramos nuestra historia. Cuando hacemos el esfuerzo de reconstruirla a través del relato la identidad cobra vida y da sentido a esa vida. Como dice Ricoeur (1990:209): "...La identidad se constituye por el sujeto al que el relato asigna una identidad narrativa".

En el desarrollo de este texto he comentado someramente las diferentes investigaciones que hemos realizado en estos años, cuyo foco ha sido justamente la identidad profesional del profesorado. Recapitulando el itinerario recorrido quisiera remarcar la pertinencia de abordar un problema como el que nos ocupa, desde el marco analítico en torno a la narrativa, en su perspectiva discursiva. Y desde allí, problematizar (en el sentido de asumirlo como objeto con densidad significativa y no como objeto dado y natural) el lenguaje como un registro activo de la investigación.

Durante el recorrido del texto presentado, he intentado argumentar las posiciones teóricas desde las que construimos el concepto que se han transformado en la lente desde la que analizamos el proceso en sujetos sociales concretos. La cita de Bauman, con la que hemos comenzado este capítulo, da cuenta de la necesidad de replantear, de manera constante, las nociones con las que vamos trabajando.

En momentos de cambio y de turbulencia como los que vivimos, los sujetos necesitan rehacer y remodelar su identidad profesional de manera constante. Las permanentes interpelaciones que se le hacen al profesorado son una muestra palpable de esta situación. Sin embargo, también es evidente que las prácticas no se ven modificadas en el sentido de las demandas. Para comprender la práctica de la enseñanza del presente, y ofrecer pistas a la formación del profesorado, al decir de Bourdieu, hay que tener en cuenta la trayectoria biográfica de los sujetos y considerar la historia social que ese sujeto comparte con otros.

De allí que las investigaciones que realizamos estén centradas en establecer relaciones entre lo singular y lo social, es decir, el análisis de la construcción individual que los individuos realizan de lo social, y que se concreta en su historia personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2002). Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch (Ed.), *Identidades, sujetos y subjetividades* (pp. 19-41). Buenos Aires: Prometeo.
- Bauman, Z. (1995). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía. Control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria: desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero, D.L.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4), 585-614.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2002). *Las Cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castoriadis, C. (1983). La logique des magmas et la question de l'autonomie. En P. Dumouchel y J. P. Dupuy (Dir.) *L'auto-organisation. De la physique au politique*. Paris: Seuil, 421-443.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Courtés, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso: Del enunciado a la enunciación*. Madrid: Gredos.
- Charaudeau, P. (1986). L'interview médiatique: qui raconte sa vie? *Cahiers de sémiotique textuelle*. Univer. Paris X., 8-9.
- (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: construcción de identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- (2002). *La Crisis de las identidades : la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Elliot, A. (1997). *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser. Teoría social, psicoanálisis y posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Etkin, J. (1993). *La doble moral de las organizaciones*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Forner, A. (1993). Los maestros que vienen. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 35-46.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Gewerc, A. (1998). *Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: trayectorias y prácticas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- (2001). Las identidades culturales en la escuela de la era digital. En Área, M. (Ed.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 267-294). Bilbao: Desclée.
- Gewerc, A., & Montero, L. (2000). Víctor: ¿Profesor médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371-398.

- Gewerc, A. & Sanz, D. (2002). *Introducción al análisis de discurso como metodología de análisis cualitativo en las investigaciones educativas* (Consultado 11/01/2011: <http://webspersoais.usc.es/prsoais/adriana.gewerc/discurso.pdf>).
- Gewerc, A., & Agra, M. J. (2008). Digitemoción.com. Un espacio para dialogar con las emociones donde otra alfabetización es posible. En J. de Pablo Pons (Ed.). *Manual de Tecnología Educativa*. Granada: Aljibe.
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- González Sanmamed, M. (1995). Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización. *Adaxe*, 11, 65-75.
- Gutiérrez, A. (1995). *Las prácticas sociales*. Córdoba (Argentina): Cátedra.
- Laclau, E. (2002). Prefacio. En L. Arfuch (Ed.), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (pp. 11-15). Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Law, N., Pelgrum, W., & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006 Study*. UK: Springer & Comparative Education Research Centre The University of Hong Kong.
- Levi-Strauss, C. (1981). *L'identité*. Paris: Editions Petrel. (Trad. esp.: (1981). *La identidad*. Barcelona: Petrel).
- Montero, L. (Ed.) et al. (2007). *O valor do envoltorio. Un estudo da influencia das TIC nos centros educativos*. Santiago de Compostela: Xerais.
- Montero, L., Fernández Tilve, D., & Gewerc, A. (1999). *Contribuciones de las instituciones de formación a la profesionalización de los profesores: el caso de Galicia*. Ponencia presentada en el IV Congreso internacional Educación y sociedad. *La profesión docente, clave en la Europa del mañana*, Málaga.
- Morley, D. (2005). Pertenencias. Lugar, espacio e identidad en un mundo mediatizado. En L. Arfuch (Ed.), *Pensar este tiempo. Espacio. Afectos. Pertenencias* (pp. 130-168). Buenos Aires: Paidós.
- Muel-Dreyfus, F. (1992). *Le métier d'enseignant*. París: Le éditions de minuit.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- Naidoo, R. (2008). The competitive State and the mobilised market: Higher Education policy reform in the United Kingdom (1980-2007). *Critique Internationale. Presses de Sciences*, 47-65.
- Ortega, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración* (Vol. I y II). Madrid: Cristiandad.
- Sigalés, C., Mominó, J. M., Meneses, J., & Badia, A. (2009). *La integración de Internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: Fundación Telefónica. UOC.
- Somekh, B. (2006). *Pedagogy and learning with ICT*. Great Britain: Routledge.
- (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. En J. Voogt & G. E. Knezek (Eds.), *International Handbook of information, -technology in Primary and Secondary Education* (pp. 449-460). New York: Springer Science.
- Sotelo, I. (1993). La Universidad española en el contexto europeo. *Nueva Revista de política, cultura y arte*, 29, 90-125.
- Taylor, P. (2008). Being an academic today. En R. Di Napoli (Ed.), *Changing identities in higher education. Voicing perspectives* (pp. 27-39). London: Routledge.
- Varela, J. y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. En R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Mcmillan.

12

La identidad del profesor en contextos de educación presencial y virtual

“La norma de conducta que tenemos por habitual la rompemos tan a menudo que el romper con lo que somos podría ser la regla...”.

Manuel de Pedrolo

*“Yo soy yo y mi circunstancia,
y si no la salvo a ella no me salvo yo”.*

José Ortega y Gasset

INTRODUCCIÓN

Las citas con que iniciamos a este capítulo sintetizan dos formas diferentes de entender la identidad humana. La primera, del escritor catalán, parte del supuesto de que la identidad se corresponde al conjunto de normas de conducta que caracterizan de manera estable a cada ser humano, sin que por ello signifique que lo que somos se traduzca, necesariamente y siempre, en unas determinadas formas de actuar. La segunda, del filósofo español concibe el ser humano, cada “identidad” particular, en estrecha relación con el aquí y el ahora, de manera contingente a las peculiaridades de las situaciones y experiencias de la propia vida.

Creemos que estas dos concepciones de la identidad humana, al ser conciliables, se pueden aplicar sin demasiadas dificultades a la identidad del profesor. Por un lado, pensamos que cada profesor posee unos atributos propios bastante estables que lo definen como profesional de la educación y, por el otro, todos los profesores ajustan, en grados variables, su acción docente a las dife-

rentes circunstancias relevantes de las diversas clases donde imparten docencia.

En concordancia con este planteamiento y siguiendo la aportación de Monereo (2007), en este capítulo denominaremos *identidad del profesor* al conjunto de representaciones que un docente tiene de sí mismo, relacionadas con su actividad profesional. Estas auto-representaciones poseen una naturaleza estable y permanente, están interrelacionadas entre ellas, y habitualmente se accede a las mismas mediante el habla del profesor. Complementariamente, denominaremos *self del profesor* (o *identidad situada*, si se prefiere) al conjunto organizado de acciones que el profesor lleva a cabo para dar respuesta a las diversas demandas en cada contexto de actuación que se desarrollan en el marco del conjunto de su actividad profesional. Entendemos que el *self del profesor* surge a partir de “poner en práctica” algunos aspectos de su identidad en contextos situados de práctica docente.

Partiendo de esta distinción, en este capítulo nos proponemos, en primer lugar, caracterizar estas dos dimensiones de la identidad del profesor. En segundo lugar, intentamos comprender cómo se manifiesta la identidad de un profesor de educación superior cuando debe impartir clases en dos modalidades educativas diferentes: la educación presencial y la educación virtual. Este último propósito, con la intención de demostrar las interdependencias que, en la práctica, muestran los componentes psicológicos que estructuran la identidad del profesor.

¿QUÉ ES LA IDENTIDAD DEL PROFESOR?

El estudio de la identidad del profesor tiene una larga tradición en el marco de las ciencias de la educación. En una de las revisiones más difundidas que se han elaborado sobre las investigaciones realizadas sobre la identidad profesional del profesorado, Beijaard, Meijer y Verloop (2004) sostienen que hasta el momento se han efectuado tres tipos de investigaciones:

- a) Estudios sobre la construcción de la identidad profesional del profesor.
- b) Estudios sobre la identificación de las características de la identidad profesional del profesorado.
- c) Estudios sobre cómo los relatos o narraciones del profesorado representan la identidad profesional de los profesores.

Centrándonos en el segundo tipo de estudios, que versan sobre la identificación de las características de la identidad profesional del profesorado, y partiendo de varios trabajos que iremos comentando, en este capítulo presentamos una propuesta de articulación de la identidad del profesor conformada por tres componentes: el rol profesional, las estrategias para ejercer la

profesión, y los sentimientos. La figura 1 muestra gráficamente estos tres componentes:

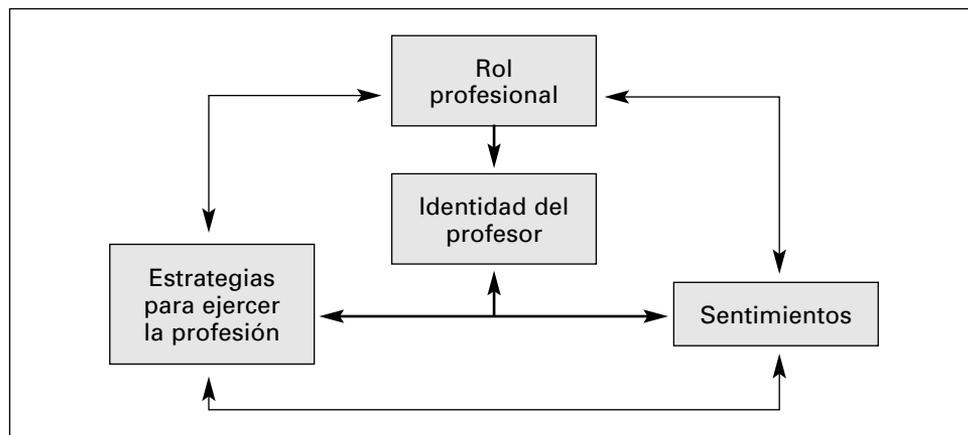


Figura 1. Componentes de la identidad del profesor.

Seguidamente caracterizamos cada uno de los tres componentes de la identidad del profesor.

El rol profesional

El componente *rol profesional* está formado por el conjunto de auto-atribuciones de los profesores referidas a cómo se ven a sí mismos en relación a diversos roles profesionales que pueden ejercer en su actividad profesional. Por lo tanto, no nos estamos refiriendo al concepto de roles docentes, que está asociado únicamente al desempeño de la actividad de enseñanza y aprendizaje (ver, por ejemplo, Gewerc y Montero, 2000).

Dentro de la amplitud de roles profesionales que los profesores pueden desempeñar en los diferentes niveles educativos, destacamos cuatro de ellos que, a nuestro entender, son los más usuales. El primer rol es, por supuesto, el de docente, en tanto que el profesor se considera "experto" en el ejercicio de la misma. El segundo rol es el desempeño de la actividad de gestión académica (por ejemplo, el desempeño de jefe de departamento, o bien de un vicedecanato o decanato de Facultad). El tercer rol es el de investigador. El cuarto rol es el desempeño de una actividad profesional competente, a partir de la cual se interviene en contextos sociales afines a su perfil profesional.

Estos diversos roles se pueden ejercer de formas diferentes según el nivel educativo en el que trabajen los profesores. Así, mientras que en la Educación Infantil y Primaria los roles más usualmente ejercidos son la docencia y la ges-

ción académica, la Educación Secundaria posibilita a menudo que esos mismos profesores puedan ejercer el rol de profesionales, expertos en su materia (este hecho es aún más patente, por ejemplo, en el caso de los profesores de formación profesional). En la educación universitaria, junto con estos tres roles, los profesores tienen la posibilidad (y la necesidad) de desarrollar investigaciones.

Partimos del supuesto de que cada profesor, con independencia del nivel educativo, se siente más identificado con uno o, como máximo, dos de estos roles. Y, por lo tanto, estimamos que el hecho que un profesor determinado se reconozca más como profesor experimentado en un rol profesional que en otro tendrá efectos importantes en el modo en cómo concibe y desarrolla la propia actividad de enseñar y aprender.

En el caso del profesorado universitario con muchos años de experiencia resulta muy fácil encontrar ejemplos típicos de profesores que han destacado especialmente en uno de estos roles profesionales, por ejemplo, realizando actividades de gestión académica (direcciones de departamento, decanos de facultad, etc.), desarrollando actividad investigadora dentro de grupos de investigación, llevando a cabo innovaciones docentes, o bien como expertos de un área de conocimiento, asesorando al mundo profesional.

Las estrategias para ejercer la profesión

Como segundo componente de la identidad del profesor, bajo la denominación de *estrategias para ejercer su profesión* se incluye el conjunto de auto-atribuciones de los profesores que tienen que ver con sus representaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Este campo también tiene una larga tradición de investigación desde diferentes perspectivas teóricas. A partir del punto de vista psicoeducativo en que nos situamos, que supone el estudio de este aspecto desde la perspectiva del conocimiento personal (Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000), creemos que existen dos conjuntos de trabajos que, por su amplitud y profundidad, merecen ser destacados: las teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje (Pozo y otros, 2006) y los enfoques de enseñanza (Trigwell y Prosser, 2004).

Los estudios de Pozo y otros (2006) sostienen que existen tres tipos de teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje: *la teoría directa*, *la teoría interpretativa* y *la teoría constructiva*. Cada tipo de teoría se caracteriza por un conjunto determinado de concepciones y estrategias para desarrollar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Un profesor que tenga una concepción de la enseñanza y el aprendizaje situada claramente dentro de la *teoría directa* cree que enseñar a los alumnos supone mostrar la información de una realidad que se supone objetiva. Enseñar es, en definitiva, mostrar o exponer información que sea lo más fidedigna posible con esa realidad objetiva. Por lo tanto, aprender es reflejar de la manera más

inequívoca posible, en forma de conocimiento, dicha realidad. El conocimiento aprendido debería ser una copia fiel de la realidad. Cuanto más refleje la “realidad objetiva” el conocimiento de un alumno, mejor calificación obtendrá.

Un profesor que esté situado dentro de la *teoría interpretativa* también cree que el conocimiento del alumno debe reflejar de la mejor manera una realidad objetiva. Sin embargo, no entenderá el aprendizaje como un acto casi inmediato. Por el contrario, cree que el aprendizaje es el resultado de la actividad personal del aprendiz que, por medio de una serie de procesos personales, intentará elaborar un conocimiento que sea una copia lo más exacta posible de la realidad. Por lo tanto, el trabajo del profesor consistirá en ayudarle a construir ese conocimiento.

Por último, un profesor que tenga una *concepción constructiva* de los procesos de enseñanza y aprendizaje, parte de la creencia de que existen diferentes realidades y, por tanto, saberes múltiples. Desde este punto de vista relativista, todo conocimiento es una construcción social, contextualizada y consensuada por una determinada sociedad o cultura y, por lo tanto, el profesor debe facilitar el entendimiento, el cambio conceptual y el desarrollo intelectual aceptando de entrada que los alumnos llegarán a tener un conocimiento idiosincrático y personal de la realidad. Las diferentes investigaciones caracterizadas por estos autores en la obra citada (Pozo y otros, 2006) muestran que cada grupo de profesores situado dentro de cada una de estas tres concepciones de la enseñanza y el aprendizaje desarrollan diferentes estrategias para ejercer la profesión en el ámbito de la docencia.

Otro conjunto relevante de investigaciones sobre las estrategias para ejercer la profesión en su dimensión docente ha sido realizado principalmente por autores como Trigwell y Prosser (2004). En su trabajo estos autores han identificado cinco tipos diferentes de enfoques de la enseñanza, cada uno de los cuales agrupa un conjunto distintivo de estrategias para ejercer la docencia:

- a) Las estrategias centradas en el profesor que transmite información a los estudiantes.
- b) Las estrategias centradas en el profesor que tiene la intención educativa de que los estudiantes adquieran los conceptos de la materia.
- c) Las estrategias centradas en la interacción profesor-alumnos con la intención de que los estudiantes adquieran los conceptos de la materia.
- d) Las estrategias centradas en la finalidad de que los alumnos desarrollen sus concepciones.
- f) Las estrategias centradas en que los alumnos cambien sus concepciones.

Más allá de ciertas similitudes entre las dos categorizaciones, estos estudios ponen de manifiesto que los profesores tienden a poner en práctica sus estrategias para ejercer la docencia siguiendo una serie de concepciones que forman parte de su identidad profesional y, por lo tanto, tienen una naturaleza bastante

estable y permanente en el tiempo. De otro lado también se comprueba que el punto de vista del profesor determina sus necesidades de capacitación, a la vez que éstas pueden ser un terreno fértil para repensar y transformar la práctica docente, con lo cual podemos esperar modificaciones en sus concepciones (Álvarez, 2003).

Los sentimientos asociados a la docencia

El tercer componente de la identidad del profesor está formado por el conjunto de emociones y sentimientos que cada profesor asocia a su propia actividad de enseñar y aprender con sus alumnos. Tal como lo entendemos, este componente está formado por la conciencia que tiene cada profesor de los sentimientos y las emociones asociados al ejercicio de su profesión como docente.

Una parte relevante de la investigación sobre los sentimientos y emociones de los profesores relacionados con su docencia se ha realizado de acuerdo con la distinción entre emociones positivas y emociones negativas (Sutton y Wheatley, 2003). Las emociones positivas se producen cuando la actividad docente conlleva satisfacción y felicidad, o bien sucede cuando el profesor va progresando adecuadamente hacia la consecución de los objetivos educativos. Por el contrario, las emociones negativas vinculadas con la docencia se originan cuando los estudiantes incumplen las normas o bien cuando diversos factores externos o internos a la clase dificultan el desarrollo de lo que el profesor concibe como una enseñanza adecuada.

Los tres componentes de la identidad del profesor en relación con el ejercicio de la docencia deben considerarse de forma interrelacionada. En otras palabras, consideramos que la caracterización de la identidad de un profesor determinado debe ser única, y que dicha caracterización debe hacerse en base a estas tres dimensiones.

Como hemos anunciado al inicio del capítulo, la identidad del profesor no sólo tiene una dimensión personal. Además, esta identidad se manifiesta, o se puede manifestar, de diversas formas para responder a las demandas de los diferentes contextos socioprofesionales en donde el profesor actúa. Tratamos, en definitiva, de caracterizar también el ámbito de su práctica educativa por medio de la noción de *self docente* del profesor.

¿CÓMO SE MANIFIESTA LA IDENTIDAD DEL PROFESOR EN SU ACTIVIDAD DOCENTE?

La identidad del profesor se manifiesta, en el ámbito de su práctica docente, por medio del desarrollo de diferentes *self* en función de las características de los contextos donde desarrolla su actividad profesional. De esta forma, consi-

deramos que la identidad del profesor ejerce como *proveedor* de los diversos posibles *self* que el profesor es capaz de activar y desplegar en su quehacer profesional diario.

Por lo tanto, y a diferencia de la identidad, todo *self* está situado en un determinado contexto educativo. En otras palabras, si la identidad del profesor en relación con su docencia se conforma a partir de lo que el profesor dice de sí mismo con independencia de la docencia concreta que ejerce, el *self* del profesor siempre deberá buscarse relacionado directamente con una determinada práctica educativa, concreta y real, que el profesor va a desarrollar en un futuro próximo.

El concepto de *self*, diferenciado de la noción de identidad del profesor, surge de la distinción que hacemos entre aquellas características más permanentes que el profesor se auto-atribuye y sus acciones reales en escenarios educativos de práctica. Pensamos que, en la actualidad, ya existen suficientes aportaciones teóricas y empíricas para sostener la distinción entre la identidad del profesor y su práctica educativa, entre otros Badia y Monereo (2004), Day, Kington, Stobart y Sammons (2006), McShane (2007) y Monereo *et al.* (en prensa). Estos autores han estudiado las relaciones entre las concepciones del profesor y su práctica docente en contextos de formación de profesores, en contextos de educación presencial y en contextos de educación virtual, respectivamente.

McAlpine y otros (2006a, 2006b) revelan que cada uno de los *self* del profesor se manifiestan en diferentes momentos, y que estas manifestaciones responden al cumplimiento de finalidades de diferente naturaleza. En este capítulo nosotros sostenemos la existencia de, al menos, tres momentos en los cuales dicho *self* se activa y es ostensible, que denominamos el *self* planificado, el *self* en acción, y el *self* actuado. Seguidamente caracterizamos y ejemplificamos cada una de estas tres nociones.

El self planificado

El *self* planificado es la identidad proyectada en el futuro. La identidad del profesor, ante una demanda concreta de una situación educativa, se manifiesta en primer lugar planificando dicha actividad (imaginemos, por ejemplo, una unidad didáctica formada por unas diez sesiones que debe impartirse en el área de ciencias sociales, en Educación Secundaria Obligatoria). En este momento educativo, el pensamiento del profesor está dirigido a proyectar el conjunto de la actividad de enseñanza y aprendizaje según las condiciones concretas y reales de ese escenario educativo (objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, evaluación espacios, tiempos, recursos, características de los alumnos, etc.).

En este momento el profesor deberá tomar algunas decisiones importantes que condicionarán la realización más o menos efectiva de la clase planificada: el transcurso de su acción y la de sus alumnos. Como hemos comentado ante-

riormente, consideramos que el profesor tomará dichas decisiones teniendo muy en cuenta los contenidos de los tres componentes de su identidad profesional (rol profesional, estrategias para ejercer la docencia, y sentimientos y emociones).

Más en concreto, McAlpine y otros (2006a, 2006b) también distinguen entre dos tipos de *self* planificado. En primer lugar, un *self* planificado que se aplica a toda la actuación docente. En otras palabras, y en el ejemplo que hemos indicado, se refiere a cuando el profesor planifica la totalidad de la unidad didáctica. En segundo lugar, un *self* planificado que se aplica únicamente a una unidad temporal delimitada, por ejemplo una sesión de clase. En el primer caso, la planificación se realizará teniendo como referencia el sentido que tiene la actividad en relación con la totalidad de la unidad didáctica, mientras que en el segundo caso el *self* planificado se ocupará de pensar el desarrollo coherente de una sesión de clase con los objetivos de aprendizaje que se deben conseguir con ese periodo temporal.

El self en acción

El *self* en acción, que es el segundo momento en el cual se manifiesta la identidad del profesor, supone pensar en el presente inmediato. Se trata, de hecho, de la *puesta en escena*, dentro del aula, de las decisiones que ha tomado previamente mediante su *self* planificado.

Si bien el grado de coherencia entre la identidad del profesor y el *self* planificado puede ser bastante alta, el despliegue del *self* en acción ya no depende únicamente de lo que el profesor cree que debe hacer y sentir (identidad del profesor) y de lo que planifica (*self* planificado), sino más bien depende de la interrelación entre lo que el profesor ha planificado, lo que realmente está haciendo en clase, y de la respuesta de sus alumnos en una situación educativa concreta. En otras palabras, se trata de una acción social en un escenario abierto, y con un cierto grado de imprevisibilidad, en donde el profesor acaba adoptando ciertos roles profesionales, acaba desplegando ciertas estrategias didácticas, y pone en escena diversos estados emocionales que no responden siempre a una planificación intencional y consciente.

El self actuado

El *self* actuado es el tercer momento que consideramos de despliegue y manifestación de la identidad del profesor, y supone pensar en el pasado. En este momento el profesor rememora y valora la actividad desplegada anteriormente (el *self* planificado y el *self* en acción) y la puede interrelacionar con su identidad como profesor.

En otras palabras, cuando el profesor pone en marcha un *self* actuado evoca, en relación a una determinada situación educativa, los roles profesionales que ejerció, las estrategias docentes que desplegó, y los estados emocionales que le provocó dicha docencia.

Como sucedía con el *self* planificado, también es posible distinguir entre un *self* actuado vinculado con la experiencia del pasado inmediato y que se concentra en reflexionar sobre un segmento acotado de actividad docente (“lo que acaba de pasar en la clase inmediatamente anterior”), y otro *self* actuado que se despliega para reflexionar sobre aspectos más amplios y de más alcance, en los cuales el objeto de reflexión puede llegar a ser una experiencia educativa con una cierta extensión temporal.

Suponemos que es redundante señalar que un despliegue adecuado del *self* planificado por parte de un profesor puede ser un momento muy adecuado para hacer progresar la calidad de su docencia por medio de este proceso reflexivo y valorativo.

Desde esta perspectiva, la noción de *self* del profesor aporta nuevos elementos de reflexión para reconceptualizar la noción de profesor estratégico (Monereo, 2007). Así, podemos hablar de un profesor estratégico cuando dicho profesor es capaz de desplegar estos diferentes tipos de *self* de manera coherente con su identidad de profesor y de manera ajustada a las condiciones que vayan surgiendo en cada contexto educativo.

Hasta el momento hemos pretendido exponer de manera clara y sintética los aspectos más relevantes de una propuesta para la caracterización de la identidad del profesor. En estrecha relación con ello, es interesante indagar cómo la identidad del profesor se manifiesta en diferentes contextos educativos, especialmente en la educación que se lleva a cabo mediante las denominadas “aulas virtuales”.

Fruto de esta inquietud y para poner en práctica la aproximación teórica que acabamos de presentar, realizamos un estudio exploratorio en profesores de educación superior que, al mismo tiempo, estaban impartiendo clases en la educación universitaria presencial y en la educación universitaria virtual. Seguidamente describimos las características de este estudio, comentamos los principales resultados obtenidos, destacando las interdependencias que, en la práctica, muestran los componentes psicológicos que estructuran la identidad del profesor.

LA IDENTIDAD DEL PROFESOR Y SU *SELF* EN DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS: ESTUDIO DE DOS CASOS

Objetivos

En el estudio que describimos a continuación se analizan las posibles relaciones entre la identidad del profesor y su *self* en dos contextos educativos universitarios: *presencial* (Universitat Autònoma de Barcelona) y *virtual* (Universi-

tat Oberta de Catalunya). También se indaga si el *self en acción* puede dar cuenta de una actuación estratégica.

Para ello, en primer lugar se caracteriza la identidad del profesor y seguidamente el *self* en dos situaciones docentes: presencial y virtual. A continuación se relacionan las características de la identidad del profesor con las características del *self* desplegado en cada contexto educativo. Por último se explora el grado de coherencia entre *self* planificado y el *self* en acción en la situación educativa en la que se apoya el estudio.

Procedimiento

En la investigación participaron, voluntariamente, dos profesores del ámbito universitario que trabajan en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación: un profesor novel, con categoría de asociado con amplia dedicación a la docencia, con experiencia profesional inicial como psicopedagogo en la enseñanza general (*profesor 1*), y un profesor con categoría de lector, con dedicación exclusiva a la docencia universitaria y larga trayectoria profesional limitada a este ámbito (*profesor 2*).

Por el interés que tiene para este estudio, el análisis se realiza para dos contextos educativos (presencial y virtual), al tiempo que se relacionan los rasgos que manifiestan con la identidad que caracteriza a cada profesor.

Así, los dos profesores realizan su docencia tanto en contextos presenciales como virtuales. En ambos casos imparten materias comunes del área disciplinar especificada arriba. La recogida de datos se realiza a través de técnicas directas: encuesta inicial, entrevistas y observaciones de las actividades docentes en ambos contextos.

De acuerdo con el propósito del estudio, para analizar los datos, en primer lugar se caracteriza la identidad como profesores de los dos casos estudiados. Seguidamente, se describe la proyección de esta identidad para una situación docente, o lo que denominamos *self* planificado, se analiza la observación de la práctica o *self* en acción y, por último, se contrasta esta observación con la valoración que hace el propio docente de su práctica (*self* actuado).

Un análisis inicial de los datos recopilados permite realizar un interesante contraste entre estos dos profesores, mostrando las relaciones que se establecen entre su identidad como docentes y el *self* que manifiestan en dos contextos educativos diferentes.

Resultados del estudio

Antes de pasar a presentar los resultados recordamos que el objetivo de este estudio era explorar en qué medida influyen la identidad docente del profesor

y las condiciones del contexto educativo en donde realiza su docencia, en la conformación del *self*. A continuación, en el orden señalado arriba, presentamos los resultados que nos parecen más interesantes.

La identidad del profesor

Para caracterizar la identidad del profesor, en este caso como profesor de universidad, tendremos en cuenta las concepciones del profesor sobre tres cuestiones: a) su rol profesional, b) las estrategias para enseñar y aprender y c) los sentimientos/emociones que puede despertar la docencia.

a) Concepción sobre la identidad del profesor universitario

El profesor 1, profesor novel, con reconocida experiencia de profesional en la práctica, se reconoce principalmente como “*un profesional proveniente de su ámbito de práctica*”, a su vez un profesional reflexivo e innovador en su práctica docente. Este profesor se identifica mejor con el rol de docente que con el de investigador o gestor. El valor añadido que atribuye a ser profesor universitario es poder ayudar a formar buenos profesionales de su ámbito de intervención, lo cual queda ligado a su opinión sobre la misión de la universidad, vista como institución, que interviene decisivamente en la transformación de la sociedad, a través de la formación de profesionales expertos en diferentes ámbitos del conocimiento.

El profesor 2, profesor de larga trayectoria profesional limitada al ámbito universitario, se reconoce como profesional del sector universitario, más concretamente como “*un investigador que da clases*”, también un profesional reflexivo frente a la clase, para intentar mejorarla. El valor añadido que atribuye a su profesión es la posibilidad de ayudar a formar profesionales que sean reflexivos y críticos con el conocimiento y con la realidad. A pesar de identificarse más con el rol de investigador que con el de docente, este profesor considera que su contribución al sector universitario es transmitir conocimientos para formar a las nuevas generaciones, más que generar conocimientos a través de la investigación.

b) Las estrategias para ejercer la profesión: enfoque de la enseñanza y del aprendizaje

Para el profesor 1 las buenas prácticas docentes son aquellas que permiten a los estudiantes sentirse valorados por lo que hacen, manteniendo altos niveles de exigencia. Para conseguirlo, las mejores estrategias de enseñanza son las de trabajo cooperativo que permiten agrupar a estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje. De este modo los estudiantes pueden tener una visión más profunda del contenido y ayudarse entre sí a superar las dificultades, al tiempo que cada cual trabaja con contenidos adecuados a su nivel.

Para este profesor el planteamiento didáctico debe procurar introducir la secuencia de tareas de aprendizaje en función de los conocimientos y competencias previas de sus estudiantes, aceptando incluso que éstos puedan participar con el docente en las decisiones sobre qué y cómo aprender. Este diseño exige explicar claramente los objetivos, asegurarse de que los estudiantes los entienden y los comparten, e incluso poder modificarlos si surgen disonancias. Asimismo, el docente debe presentar los contenidos llevando a los estudiantes a relacionar los conocimientos y a reflexionar sobre el propio aprendizaje, procurando que sean cada vez más autónomos.

Según su criterio, la evaluación del aprendizaje ante todo debe incentivar el estudio y permitir la superación de errores y dificultades. En la corrección del examen se ha de evaluar en qué medida el estudiante ha puesto en juego sus competencias y cuanto ha progresado. La corrección debe dar más cuenta del progreso que del fracaso y las calificaciones sirven al docente para instrumentar ayudas que faciliten el aprendizaje de sus estudiantes. Estos puntos de vista sitúan al profesor 1 en una concepción constructiva de la enseñanza y el aprendizaje.

El profesor 2 coincide con el profesor 1 en relación a lo que es “una buena práctica docente”. En cambio, piensa que el contenido está pensado para unos estudiantes con unas competencias determinadas y por consiguiente debe contrastarse con el hecho de que a algunos les costará más seguir “el ritmo normal”, aunque el docente debe esforzarse para que lo consigan. En ese sentido, considera que las mejores estrategias de enseñanza son las que permiten secuenciar las tareas de aprendizaje de forma gradual y en función de las dificultades del contenido. Para este profesor el secreto de una buena comprensión del contenido es explicar bien, asegurarse de que han entendido y poner tareas para que progresivamente aprendan más y entiendan mejor.

Respecto a la evaluación considera que se deben corregir las respuestas de los exámenes comparándolas con una respuesta modelo, de manera que la evaluación refleje hasta qué punto el estudiante ha aprendido lo que le hemos enseñado o cómo ha desarrollado la competencia que se ha enseñado. Es importante que los estudiantes primero se representen el conocimiento, luego reflexionen críticamente, y finalmente puedan atribuirle un significado para sus prácticas profesionales. Igual que el profesor 1, considera que la evaluación debe tener principalmente una función formativa y que debe incentivar la motivación y el esfuerzo para aprender.

A pesar de las diferencias en las respuestas en relación con el caso 1, este profesor en general también muestra una concepción constructiva de la enseñanza y el aprendizaje, a pesar de que más propiamente deberíamos situarla entre las concepciones interpretativa y constructiva. El aprendizaje se concibe como un proceso activo aunque con un objetivo reproductivo (copiar fielmente la realidad) pero a diferencia de la teoría directa, el aprendiz realiza actividades y posee características que median en el proceso. La teoría constructiva com-

parte con la interpretativa el carácter activo del aprendiz, hasta ahí sería el punto de encuentro de las concepciones que nos muestra el profesor 2 sobre la enseñanza y el aprendizaje.

c) Los sentimientos/emociones que despierta la docencia

El análisis de las emociones que los profesores estudiados identifican en su ejercicio como docentes, podríamos adelantarnos a decir que se corresponde con las consecuencias de sus concepciones sobre el rol docente y sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que privilegian en sus decisiones.

Así el profesor 1, cuyas concepciones giran alrededor del estudiante que debe construir activa y autónomamente el conocimiento, expresa que suele “intranquilizarse” cuando una clase acaba con preguntas sobre cómo será el examen, cuándo hay que entregar tal evaluación, etc. Le produce “malestar” cuando los estudiantes tienen conflictos y dificultades para trabajar en grupo. Sus “preocupaciones” surgen cuando los estudiantes no son activos ni participan en clase y cuando es notable que no progresan. Su mayor satisfacción es cuando hay buena comunicación con los estudiantes y confían en el profesor. En general los estados emocionales a los que hace referencia este profesor dan cuenta de su atención al clima de la clase.

Por su parte, al profesor 2 le preocupa la “puesta en escena en el aula”, refiriéndose al desarrollo del plan previsto para la clase. Califica como “tensiones” aquellos estados emocionales que le surgen cuando los estudiantes se muestran muy críticos porque están muy involucrados con su aprendizaje o cuando tienen dificultad para comprender y aceptar los criterios de evaluación. También refiere que se perturba cuando los estudiantes no se interesan por lo que está explicando y le molesta que quieran copiar al pie de la letra una explicación. Su mayor satisfacción es notar que los propios estudiantes comprueban que han aprendido. A este profesor parece afectarle más la dificultad para llevar a cabo sus previsiones o preferencias, centradas en transmitir activamente unos contenidos.

La identidad del profesor en diferentes situaciones docentes

a) El self planificado

El profesor 1, que se identifica como un profesional del sector educativo no universitario, centrando su actuación en el estudiante y en transmitir una cultura profesional, muestra una planificación en total correspondencia con esta concepción para los dos contextos educativos. En ambos casos sigue un planteamiento que parte de aportar información, procurando que los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento. Su actuación princi-

palmente está prevista para facilitar el trabajo de los estudiantes, estimula la interacción entre ellos. En los objetivos se destaca la vinculación de los contenidos de aprendizaje con la práctica profesional. Este profesor anticipa confianza en la capacidad de sus estudiantes para participar de la actividad docente y para aprender activamente.

El profesor 2, cuya identidad se describe como la de un docente investigador del sector universitario, centrado en el contenido y en el método de enseñanza que orienta sus acciones hacia la cultura académica, nos muestra una planificación diferente para cada contexto, siendo la actividad que realizará en el contexto virtual más acorde con la concepción constructiva.

Para el contexto presencial, prevé una actuación centrada claramente en los contenidos, aun cuando no desatiende la participación activa de los estudiantes en la clase. A nivel emocional sus preocupaciones giran en torno a si consigue que los estudiantes estén motivados por profundizar en el aprendizaje de los contenidos

En cambio, para el contexto virtual el profesor 2 planifica una secuencia didáctica que se corresponde más con una concepción constructiva. Los estudiantes participan desde el principio en la construcción del conocimiento, incluso de las decisiones sobre qué aprender. Los conocimientos previos son importantes y se estimula el intercambio, tanto entre el profesor y los estudiantes como entre estos últimos. Incluso la concepción de la evaluación es marcadamente interactiva y formativa.

Probablemente, para este contexto, el profesor 2 ha tenido en cuenta que no puede protagonizar la conducción del proceso y que el aprendizaje virtual y asincrónico, tal como se concibe en el máster en el que se ubica el curso al que se refiere este plan docente, limita la actuación del profesor a facilitador y guía del proceso de aprendizaje que realizan sus estudiantes. El contenido le es dado al profesor por el diseñador instruccional del curso, que para el máster de referencia se refieren a casos tomados de la práctica. Otro factor que puede explicar este cambio es el hecho de ser un curso de postgrado, dirigido a estudiantes con supuestas experiencias profesionales.

De este modo, el *self* planificado por el profesor 2 para el contexto virtual podemos considerarlo como una actuación estratégica dado que ajusta sus decisiones y actuaciones educativas a las exigencias y circunstancias que impone este entorno. Sin embargo siguen quedando muestras de las concepciones que configuran su identidad como profesor universitario en varias decisiones, especialmente en cómo se realizará la evaluación. Por ejemplo, insiste en argumentaciones conceptuales que remiten a los estudiantes a fuentes documentales de la investigación más que a la práctica profesional. Otra evidencia que nos permite realizar esta afirmación es la preocupación del profesor por la capacidad de los estudiantes para responder a los objetivos previstos en lugar de fomentar la problematización.

b) *El self en acción: actuación docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje*

Las observaciones realizadas sobre los registros del desarrollo de las secuencias didácticas también nos afirman el presupuesto inicial de este estudio: los profesores intentan trasladar a la práctica, mediante acciones docentes, sus representaciones y estados afectivos de forma diferente, según las condiciones del contexto educativo. En las tablas 1 y 2 podemos apreciar la diferencia en la estructuración de las secuencias didácticas de un contexto a otro, para ambos profesores.

En el contexto virtual, los dos profesores siguen un itinerario que favorece la participación activa y autónoma de los estudiantes y que se orienta hacia la construcción crítica de conocimiento profesional. No obstante podemos notar que el profesor 2 hace prevalecer algunas de sus concepciones sobre las mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje, interviene frecuentemente y supervisa con atención la actividad que realizan sus estudiantes en el espacio para el debate, donde los estudiantes realizan sus intercambios. Por ejemplo, a través del *feedback* por lo general personalizado y sistemático, vela por la atención al contenido e insiste en profundizar más que en contextualizarlo. En cambio, estos aspectos parecen preocupar menos al profesor 1, que limita su intervención al envío de mensajes al tablón del aula, con orientaciones y respuestas puntuales. Asimismo su actuación en el aula virtual concluye con el envío de un documento a todo el grupo con valoraciones sobre la dinámica de participación durante la discusión. Esta práctica denota mayor confianza de este profesor en la actuación autónoma y autorregulada de sus estudiantes.

c) *El self actuado: cómo valora el docente su desempeño*

En esta dimensión el análisis se orienta a indagar cómo el profesor valora su práctica, desde la retrospectiva de su actuación. Para ello se les sugirió contrastar la planificación con la práctica, especialmente con los resultados. Queremos hacer notar cómo se relacionan estas valoraciones con las concepciones que configuran la identidad de cada profesor y con las características de los contextos educativos donde tienen lugar sus actuaciones.

Las valoraciones que de su actuación realizan ambos profesores manifiestan sus concepciones sobre qué significa ser profesor universitario, y qué es la enseñanza y el aprendizaje así como determinados estados afectivos asociados a este ejercicio. Más bien podríamos decir que las atribuciones causales que realizan se derivan necesariamente de las concepciones que figuran en su identidad como profesor universitario. A continuación insertamos los comentarios que realizan ambos profesores y que se diferencian claramente en tanto, en su valoración retrospectiva (*self actuado*) en tanto enfatizan aspectos más ligados a la concepción que expresaron sobre el rol del docente, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y las emociones que se asocian a su ejercicio profesional.

Tabla 1. Profesor 1: *Self en acción. Estructura de las secuencias didácticas observadas.*

CONTEXTO PRESENCIAL	CONTEXTO VIRTUAL
(P) Modifica la estructura planificada de tareas de aprendizaje. (P-Es) El profesor presenta las sesiones y organiza las tareas de los grupos de trabajo.	(P-Es) Mensaje con orientaciones para el análisis del caso. (P-Es) Mensaje con orientaciones para la realización de debates virtuales.
(Es-P) Exposición y puesta en común por parte de los estudiantes. El profesor modera las actividades, aporta información	(P) Seguimiento del debate virtual (Es-Es).
(P) Gestiona el trabajo de los grupos.	(P-Es) Envío de un documento de valoraciones sobre la dinámica de participación de la discusión.

Leyenda de las tablas:

- (P) Actuación del profesor; (Es) Actuación del Estudiante.
- (P-Es) Secuencia iniciada por el profesor con participación posterior de los estudiantes.
- (Es-P) Secuencia iniciada por los estudiantes con participación posterior del profesor.
- (Es-Es) Secuencia interactiva entre estudiantes.

Tabla 2. Profesor 2: *Self en acción. Estructura de las secuencias didácticas observadas.*

CONTEXTO PRESENCIAL	CONTEXTO VIRTUAL
(P-Es) Exposición + Ejemplificación práctica.	(P-Es) Mensaje para establecer y comunicar los puntos clave sobre los cuales se realizará la tarea (debate en grupo). Análisis de los casos. (P-Es) Envío de orientaciones para el debate con alusión a fases de la discusión (pauta documentada).
(Es-P) Preguntas y respuestas a dudas. (Video) Ejemplos extraídos de la realidad.	(P) Seguimiento del debate virtual (Es-Es). (Es) En paralelo, elaboración de un informe de la discusión.
(P-Es) Preguntas y respuestas para interpretar la realidad.	(P-Es) Envío de un documento de valoraciones sobre la calidad de la discusión. (P-Es) Valoración crítica sobre el contenido del trabajo + (Es) Elaboración de una nueva versión mejorada del trabajo.
(Es-P) Preguntas y respuestas a dudas sobre el contenido analizado. (P-Es) Preguntas y respuestas sobre el contenido + (P) Valoración de la respuesta + (P) Nueva explicación + (P) Ejemplos vivenciales.	

Valoración del profesor 1

“Durante la realización de la actividad ha habido problemas tecnológicos que no interfieren demasiado en los propósitos previstos. Para conseguirlos se han invertido las tareas pero se han podido realizar todas las planificadas. Hubo buena aceptación de los estudiantes del cambio de planes y se consigue adecuada participación, implicación y reflexión durante la resolución de las tareas realizadas. En la primera sesión faltó tiempo para la reflexión de la práctica realizada en grupo. En la segunda sesión se mantuvo alto el grado de atención por parte de los estudiantes, probablemente porque tenían que entregar los apuntes de clase”. (Comentarios del profesor 1 en la entrevista posterior a la actividad docente en el contexto presencial).

“Se realizaron todas las tareas previstas. La dificultad estuvo en la comprensión del módulo de texto (material básico). Los estudiantes han realizado preguntas y observaciones aludiendo que era muy pedagógico. Para algunos estudiantes este material se hace difícil porque está alejado de su formación inicial y de su experiencia profesional”. (Comentarios del profesor 1 en la entrevista posterior a la actividad docente en el contexto virtual).

La valoración de su actuación que realiza el profesor 1 está estrechamente ligada a las concepciones que forman parte de su identidad docente. Estima especialmente el rol que han jugado los estudiantes, su implicación en el trabajo conjunto para la construcción significativa de conocimientos. Nótese que respecto a la evaluación este profesor reflexiona sobre la posibilidad y dificultad que tuvieron los estudiantes para llevar los conocimientos a la práctica. Se muestra preocupado por las limitaciones que le ofrece a este propósito el diseño del contenido para el curso virtual. Estas apreciaciones, en la práctica, ponen de relieve a un docente claramente situado en una concepción constructiva, tal como notamos en el análisis de su identidad como profesor de universidad.

Valoración del profesor 2

“Se consiguen realizar todas las tareas previstas, pero faltó tiempo o más bien que sobró contenido en detrimento de la discusión y la participación. El turno de palabra para los estudiantes fue reducido. La participación se concentra en unos pocos. Tienen más interés por tomar apuntes que por expresar su opinión...”. (Comentarios del profesor 2 en la entrevista posterior a la actividad docente en el contexto presencial).

“Los objetivos previstos se logran mejor en unos grupos que en otros pero se corrigen los resultados a través de la evaluación cooperada. Inicialmente hubo muchas dificultades para la colaboración, sin embargo se logra una progresiva mejora derivada del *feedback* sistemático y principalmente como respuesta positiva a las oportunidades de aprendizaje que ofrece la co-evaluación”. (Comentarios del profesor 2 en la entrevista posterior a la actividad docente en el contexto virtual).

Este profesor focaliza la valoración de su actuación en la comprensión del contenido. Sin embargo, el matiz predominantemente constructivo que se aprecia en sus concepciones sobre la enseñanza lo conduce a darse cuenta de limitaciones que impone su actuación en el contexto presencial: “El turno de palabra para los estudiantes fue reducido (...) y faltó tiempo para la discusión”. También es notable su preocupación por asegurarse de que los estudiantes han conseguido los objetivos de aprendizaje para lo cual se apoya en un diseño de co-evaluación que potencialmente permite mejorar o corregir los resultados del aprendizaje. Esta es en principio una actuación más tradicional, digamos académica, en la que el profesor asume un rol más directivo, que probablemente se explique por la larga y exclusiva dedicación del profesor 1 a la docencia en la universidad.

En cambio el profesor 1, novel y procedente de la práctica profesional, se muestra más flexible y confiado en sus estudiantes. Su mayor preocupación, incluso sus insatisfacciones, tiene que ver con la aproximación de la docencia a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes y, especialmente, con su utilidad para la práctica profesional.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este capítulo hemos tratado de identificar y caracterizar los principales aspectos definitorios que atribuimos a los conceptos de *identidad del profesor*, y *self del profesor*. En la primera parte hemos definido estos conceptos a nivel teórico, y los hemos vinculado con el rol profesional, las estrategias para ejercer su profesión, y la dimensión afectiva. En la segunda parte hemos presentado, a modo de ejemplificación, la aplicación de estos conceptos al análisis de las prácticas educativas de dos profesores que, a la vez, imparten clases en la educación universitaria presencial y virtual.

Sin desconocer las limitaciones de este tipo de estudio para elaborar conclusiones, el análisis puntual de estos dos casos de profesores universitarios nos revela algunas regularidades que, en relación con los objetivos planteados, nos permiten realizar al menos dos suposiciones. En primer lugar, parece ser que las características de la identidad del profesor se despliegan de manera bastante coherente en las diferentes formas que toman sus *self* en cada contexto educativo. Las relaciones entre ambas dimensiones se aprecian en todos sus componentes (rol profesional, estrategias para ejercer la profesión y perfil emocional). En segundo lugar, a pesar de esta afirmación anterior, consideramos que los *self* en acción de ambos profesores se han desplegado de modo estratégico en numerosas ocasiones, ajustándose en bastantes aspectos a las condiciones del contexto educativo, especialmente como sucede en el contexto de educación universitaria virtual.

Los aspectos que acabamos de ilustrar tienen al menos tres implicaciones relevantes en relación con la forma de comprender e interpretar las prácticas

docentes de los profesores, sea cual fuere el nivel educativo en donde impartan docencia.

En primer lugar, consideramos que la distinción entre identidad del profesor y *self* del profesor ha sido muy útil para profundizar en el análisis de las prácticas docentes de un profesor. Como la explicación de los dos casos ha revelado, la caracterización y contraste de ambas dimensiones facilita mucho la comprensión de la interrelación que se establece entre “lo que un profesor dice creer” en relación con su docencia, y “lo que realmente hace en sus clases”.

En segundo lugar, nos parece que la caracterización de la identidad del profesor en base a los tres componentes descritos (rol profesional, estrategias docentes, y sentimientos y emociones) puede ayudarnos a responder a más preguntas del porqué los profesores son muy resistentes al cambio de sus prácticas docentes, una explicación que puede ir más allá del cambio conceptual.

Para finalizar, creemos que hemos puesto de manifiesto que también en un contexto educativo virtual, que en buena medida marca el formato del proceso educativo y el modo en que debe intervenir, la actuación docente también está fuertemente influida por las características de la identidad del profesor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, I. (2003). La formación del profesorado universitario sobre psicopedagogía del aprendizaje. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. En Carlos Monereo y Juan I. Pozo (Coord.) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 191-205). Barcelona: Síntesis.
- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35, 47-70.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- Gewerc, A. y Montero, L. (2000). Víctor: ¿Profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321; 371-398.
- Gommers, L. y Hermans, C. (2003). Beliefs in action: Teachers' identity influences school's identity? *International Journal of Education and Religion*, 4, (2), 186-198.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 811-826.
- McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D. y Fairbank-Roch, G. (2006a). How do instructors explain their thinking when planning and teaching? *Higher Education*, 51, 125-155.
- McAlpine, L., Weston, C., Timmermans, J., Berthiaume, D. y Fairbank-Roch, G. (2006b). Zones: reconceptualizing teacher thinking in relation to action. *Studies in Higher Education*, 31 (5), 601-615.
- McShane, K. (2007). Technologies Transforming Academics: Academic identity and online teaching. Tesis doctoral publicada en: <http://epress.lib.uts.edu.au/dspace/bitstream/handle/2100/391/02whole.pdf> (Consultado 7/1/11).

- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y de las emociones. *Revista de investigación educativa*, 5 (3), 239-265.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. Ser docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación* (en prensa).
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P. y otros (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Sutton, R. S. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- Trigwell, K. y Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 409-424.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.

13

La identidad profesional de los asesores psicopedagógicos. Procesos de construcción y reconstrucción

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos treinta años se ha consolidado definitivamente el ámbito profesional que se ha definido como intervención, orientación o asesoramiento psicopedagógico en el que participan profesionales de la psicología, la pedagogía o la psicopedagogía. Estos profesionales realizan fundamentalmente tareas de valoración y orientación psicopedagógica a alumnos y de apoyo, consulta y asesoramiento a los distintos miembros de la comunidad educativa (Monereo y Solé, 1996).

Desde sus inicios, la labor de estos profesionales ha experimentado un importante desarrollo en la medida en que han aumentado considerablemente las expectativas que se depositan en la intervención así como el número de funciones que se otorgan a los profesionales y la diversidad de situaciones a las que deben dar respuesta. Pero las funciones y tareas profesionales de los asesores no sólo han aumentado sino que también han cambiado, al mismo tiempo que ha cambiado el contexto donde se llevan a cabo. De manera progresiva, la vida en los centros educativos se ha ido haciendo más compleja existiendo ahora más problemas de convivencia en las aulas así como una mayor diversidad cultural y lingüística en los alumnos, que presentan cada vez necesidades educativas más diversas. Como consecuencia de todo ello, las demandas que la administración y los centros realizan a los asesores se han diversificado mucho, generándose la necesidad de nuevas formas de intervención.

En este escenario, es importante conocer si los asesores psicopedagógicos han ido modificando su identidad profesional y su percepción de la profesión adaptándose así a los cambios y a las condiciones en las que trabajan.

El trabajo que presentamos en este capítulo, expone los resultados de una investigación que ha tenido como objetivo conocer la identidad profesional de los asesores y cómo ésta ha ido cambiando en la medida en que también lo han hecho sus funciones y tareas. En la investigación adoptamos un enfoque biográfico-narrativo de la identidad, para aproximarnos a la construcción de la identidad profesional de los asesores valorando como se desarrolla a través de la trayectoria de vida laboral. En el enfoque biográfico-narrativo, la identidad se comprende como un relato, que no es sólo la historia del pasado sino un modo de recordar y dar sentido a ese pasado a través de un texto que pueda ser socialmente reconocible. De esta manera, el relato muestra la identidad del personaje al explicitar la historia narrada (Domingo Segovia y Pérez García, 2005).

A través de la metodología propia del enfoque de investigación biográfico-narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) se realizaron entrevistas a asesores psicopedagógicos para generar los relatos de la trayectoria de vida de los asesores. De las entrevistas obtuvimos una visión personal y longitudinal de los procesos de desarrollo de la identidad (Bolívar, Fernández y Molina, 2004) y el diseño de entrevistas múltiples paralelas nos permitió superar la lectura particular y excesivamente interna de las biografías individuales (Pujades, 1992) al coleccionar múltiples historias referidas a un mismo grupo profesional. Así mismo, este diseño de entrevistas múltiples nos facilitó comparar, en paralelo o de manera cruzada, mediante un análisis transversal, los elementos comunes en la historia del grupo profesional, acercándonos a su trayectoria colectiva.

Cada entrevista se analizó desde dos perspectivas diferentes: una individual y una colectiva. Así en un primer momento, y a través del análisis de contenido temático, se elaboró un informe categorial para cada entrevistado. En un segundo momento, las entrevistas junto con los informes categoriales fueron sometidas a un análisis comparativo para cruzar las informaciones en función de las categorías que se habían definido como constitutivas de la identidad.

En definitiva con este proceso investigativo, pretendíamos hacer emerger los discursos de los profesionales para conocer cómo los cambios en la profesión han afectado los procesos de reconstrucción de la identidad profesional.

Para ello nos centramos en el escenario laboral de los Equipos de orientación y Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), dependientes del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya y en los profesionales que los integran, y desarrollamos una investigación para comprender el significado que los profesionales han construido para dar sentido a su trabajo.

MARCO TEÓRICO

En nuestro contexto la historia de la institucionalización de los servicios de orientación y apoyo psicopedagógico empieza con la LGE en 1970 pero no será hasta más tarde, en 1990 con la LOGSE, cuando se crea un verdadero marco ins-

titucional para la orientación y la intervención psicopedagógica que consolida definitivamente el espacio profesional de los servicios de apoyo a los centros. En Cataluña, se crean los EAP como equipos de asesoramiento y orientación a los centros, que años más tarde pasaron a formar parte de una gran estructura organizativa que engloba a otros servicios de apoyo externo como son los Campos de aprendizaje, Centros de Recursos, Centro de recursos para discapacidades auditivas, etc. y que se conocerá como los “*Servicios Educativos*”.

El decreto de la Generalitat de Cataluña de 1994 que regula los *Servicios Educativos*, atribuye a los EAP funciones en tres grandes ámbitos: los centros y profesores, los alumnos y las familias y el sector educativo en el que se inserta. El modelo institucional que se configura para la intervención psicopedagógica prioriza la función de identificación y evaluación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en detrimento de una intervención más global e institucional de apoyo a los profesores con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Carretero, 2002; Pérez y Carretero, 2003). La normativa que regula el trabajo de los equipos (Decreto de 1994) mantiene el modelo de asesoramiento en colaboración con los profesores y los centros, cuyo objetivo consiste en contribuir en la mejora de la calidad de la enseñanza pero lo vincula a la intervención con alumnos con Necesidades Educativas Especiales. El trabajo se centra en las necesidades educativas, desdibujándose el trabajo de asesoramiento institucional a los centros. Así mismo, el marco normativo amplía las etapas donde los asesores psicopedagógicos ya intervenían. Los equipos empiezan a intervenir en la Etapa de Educación Secundaria lo que diversifica sus funciones y las responsabilidades de la intervención.

En los últimos años estamos viendo cómo los centros se hacen más complejos ampliándose el concepto de diversidad que ahora incluye aspectos no estrictamente escolares (como la diversidad social y cultural, la emigración, etc.). Las demandas que se realizan a los equipos acentúan aún más la vinculación de los EAP con las necesidades educativas especiales. Por otro lado, las tareas profesionales se han ido regulando y burocratizando teniendo que dedicar muchas horas a la realización de informes y otros documentos, hasta el punto en que los propios profesionales han expresado su malestar en diversidad de foros y publicaciones (documentos de ACPEAP, 2005; documento elaborado por el EAP de Berguedà, 2001).

La importancia que para la mejora de la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en los centros tienen los asesores psicopedagógicos hace que nos preocupemos por cómo los profesionales, que han sido protagonistas de la historia de los servicios, están viviendo estos cambios.

La Identidad Profesional

A partir de la década de 1980 el concepto de Identidad Profesional empieza a ser utilizado para el estudio del porqué los docentes ofrecen resistencia a los

cambios en educación. Estos estudios parten del supuesto de que la no implicación del profesorado en realidad es un intento de salvaguardar su identidad ante los procesos de cambio educativo (Dubar, 2002; Lopes, 2007). El concepto de identidad que se utiliza en estos estudios es un concepto plural compuesto por diferentes dimensiones (social, cultural, profesional y personal) y en el que la identidad profesional representa el mecanismo mediante el cual los profesores, y por supuesto también los asesores, se reconocen a sí mismos y son reconocidos por los otros como miembros de una determinada profesión.

La identidad profesional no surge pues como resultado de la obtención de un título profesional sino que la persona la construye a partir de aspectos tan diferentes como pueden ser el lugar que ocupa la profesión en la sociedad, las tareas profesionales que lleva a cabo, las imágenes sociales asociadas a la profesión, etc. De esta manera, la identidad profesional se constituye como una de las identidades sociales de la persona y su construcción requiere tanto de un proceso individual como colectivo, de naturaleza compleja y dinámica, que se da durante toda la trayectoria de vida profesional.

Durante la trayectoria profesional se van configurando representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión. *Las representaciones subjetivas* son la manera como cada asesor organiza su experiencia social y laboral en función de aspectos como las propias creencias, expectativas, valores, juicios y conocimientos previos. Estas representaciones incluyen imágenes, creencias, rituales, etc. *Las representaciones colectivas* son el modo en que, colectivamente se define y entiende la profesión, lo que es común y lo que es diferente con respecto a las otras profesiones. Se elaboran a partir de procesos de reflexión intersubjetiva por parte de las personas que forman parte del colectivo profesional (Prieto, 2004).

Las representaciones y las identidades de la persona se construyen en los procesos de socialización, en los espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de uno mismo se configura a partir del reconocimiento y de lo que los otros esperan de uno (*identidad atribuida*). Es en la relación y el reconocimiento de los otros donde la imagen de sí mismo se configura. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él (Leal, 2002). Pero la identidad es también un proceso personal y biográfico, la construye el propio sujeto (*identidad asumida*) aunque necesita complementarse socialmente, necesita que los otros confirmen el significado que uno mismo le ha atribuido. Así, la identidad se configura globalmente como resultado de la identidad atribuida por otros y la identidad asumida por uno mismo. Ambas dimensiones se definen como el resultado de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones (Dubar, 2002).

El concepto de identidad es así mismo un concepto dinámico y cambiante. (Harré, 1993, en Rivas Flores, 2000), desde la Psicología de la personalidad, plantea que su construcción es un proceso de aprendizaje, un diálogo conti-

nuo entre el proceso individual y la cultura profesional. La identidad profesional, desde esta perspectiva, constituye una construcción social relativamente estable que se da en un período de tiempo y en un contexto concreto. Se adquiere en el seno de un proceso histórico, fruto de la transmisión de modelos y, también, como una transacción en las relaciones entre los actores sociales (Dubar, 2002).

Así, en la identidad profesional es posible reconocer tanto un plano de interiorización individual de la profesión como un plano social de producción y reproducción de la misma. En este sentido, y como señala Bolívar (2004), la identidad profesional tiene una parte que se puede considerar propia de la profesión y por tanto común a todos los asesores y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos específicos de trabajo.

Entendida de este modo, la identidad ofrece la posibilidad de comprender el trabajo asesor desde lo individual y lo colectivo, fundamentándolo en la relación inseparable entre sujeto y contexto. En definitiva, los asesores construyen su identidad compartiendo espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores acerca de su profesión.

Las identidades sociales son identidades “situadas” ya que se relacionan con contextos concretos. Según Lopes (2007) la identidad personal corresponde a una jerarquía relativamente estable que conforma el núcleo de las diversas identidades sociales de la persona.

En este sentido, Bolívar (2004) señala que el proceso de construcción de la identidad requiere de un proceso social y relacional y de una dimensión biográfico-narrativa, ya que como ha mantenido Ricoeur (1991) la identidad puede ser entendida como un relato con los elementos propios de la narrativa que se construye cuando los profesionales participan activamente, cuando interactúan y se comunican con otros profesionales dentro de los contextos laborales. La representación, la memoria y el conocimiento son procesos compartidos y las personas los adquieren cuando interactúan, participan y se comunican entre ellas.

Dubar (2002) señala que en el diseño de las investigaciones es necesario tener en cuenta las dos dimensiones de la identidad: la trayectoria subjetiva y la trayectoria colectiva vivida por toda la comunidad profesional.

En nuestra investigación, la dimensión individual y subjetiva se expresa a través de los relatos biográficos obtenidos mediante las entrevistas biográfico-narrativas y la dimensión colectiva emerge del análisis transversal de esas mismas entrevistas. En esta línea, hemos agrupado los factores de influencia en los procesos de construcción de la identidad de los asesores psicopedagógicos en tres categorías teniendo en cuenta la información obtenida en nuestro estudio:

- a) La identidad adquirida en la formación inicial, considerando en este apartado los motivos por los que eligieron la carrera y la profesión, la

identidad construida en el periodo formativo, así como las personas significativas, “los otros significantes”, en su formación y en su elección laboral.

- b) La identidad administrativa en referencia a la proyección que la Administración educativa tienen en los asesores, considerando en este apartado cómo integran la normativa, los procesos de acceso al cuerpo y la formación institucional.
- c) La identidad construida a partir de participar en la realidad laboral, considerando en este apartado los cambios en la trayectoria profesional.

Por otro lado, los resultados de nuestro estudio nos permiten aislar algunos de los componentes de la identidad profesional: la autoimagen profesional y reconocimiento social, así como las expectativas de futuro en la profesión. La actitud ante los cambios en las funciones que deben asumir, los cambios en las demandas que realizan los diferentes integrantes de la comunidad educativa, los cambios en las expectativas y los cambios en la intervención que llevan o han llevado a cabo.

LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS ASESORES PSICOPEDAGÓGICOS

Para diseñar nuestra investigación seguimos los diseños de investigaciones semejantes en las que se ha adoptado la investigación biográfico-narrativa como aquella que mejor se adecua al objeto de estudio. Para ello, se seleccionaron y entrevistaron siete asesores psicopedagógicos pertenecientes a diferentes Equipos de orientación y Asesoramiento Psicopedagógico (EAPs) de Cataluña. Para su selección se tuvo en cuenta, además de la pertenencia de la persona al grupo objeto de estudio, los criterios siguientes:

- Personas clave por su conocimiento y experiencia en el proceso de institucionalización de los equipos psicopedagógicos.
- Personas que desarrollan sus tareas profesionales en diferentes ámbitos geográficos de Cataluña.
- Personas con diferente procedencia (equipos municipales, magisterio, sin experiencia profesional anterior) y diferente formación inicial (pedagogos, psicólogos, psicopedagogos).
- Personas que han asumido responsabilidades de gestión y liderazgo y cuentan con un amplio currículo de formación.

El procedimiento utilizado se desarrolló a través de una serie de momentos o fases consecutivas:

FASES	PROCEDIMIENTOS
1. <i>Fase de Generación de la información</i>	Realización de las entrevistas. Trascripción de la información generada durante las entrevistas.
2. <i>Fase Descriptiva-Individual</i>	Elaboración del biograma de cada profesional y establecimiento de la primeras hipótesis interpretativas sobre el proceso identitario de los asesores. Análisis de contenido de los relatos biográficos.
3. <i>Fase Transversal-colectiva</i>	Análisis comparativo de los relatos biográficos buscando relaciones de vinculación, proximidad o discrepancia.

1. *Fase de generación de la información.* Se realizaron entrevistas en profundidad con dos momentos diferenciados: en un principio se hacía una exploración cronológica de los hechos que el entrevistado consideraba más relevantes en su trayectoria profesional y en un segundo momento se profundizaba en aquellos puntos que requerían una mayor explicitación. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas por todo el equipo investigador. En dos casos el equipo investigador consideró necesario realizar una segunda entrevista para aclarar, contrastar y validar algunos de los datos aparecidos en la primera entrevista.
2. *Fase Descriptiva-Individual.* Uno de los primeros análisis realizados a los datos aportados por las entrevistas, consistió en un estudio sistemático e intensivo de cada una de las narraciones lo que nos permitió la elaboración de biogramas e informes individuales para cada uno de los asesores entrevistados.
La elaboración de biogramas nos permitió representar gráficamente las trayectorias individuales como un encadenamiento cronológico de situaciones y actividades vividas por los entrevistados. Constituye, pues, un mapa de la trayectoria profesional de cada entrevistado en el que aparecen aquellos elementos que el mismo profesional ha considerado más significativos. Las entrevistas se analizaron a partir de categorías definidas previamente y otras que emergieron en el propio proceso de análisis. A través del análisis de contenido temático se elaboró un informe categorial para cada entrevistado.

3. *Fase Transversal-Colectiva*. En un segundo momento, las entrevistas junto con los informes categoriales fueron sometidas a un análisis comparativo que nos permitió cruzar las informaciones en función de las categorías que se habían definido como constitutivas de la identidad. Se elaboró un nuevo informe en el que se construyó un único relato donde la voz de todos los informantes tenía su espacio. En él se contrastan las trayectorias de los profesionales, se destacan los aspectos coincidentes y divergentes y aquellos aspectos más significativos de la trayectoria del colectivo de profesionales del asesoramiento.

Seguidamente vamos a exponer los *factores de influencia en los procesos de construcción de la identidad* de los asesores psicopedagógicos que hemos podido extraer de nuestro estudio sobre las trayectorias profesionales de los EAP.

a) *Formación inicial y construcción de la identidad profesional*

La formación inicial constituye la primera instancia para iniciar el proceso de construcción social de la identidad profesional. Los asesores consideran esta fase como básica en la asunción de las actuaciones posteriores, no solo por la adquisición de conocimientos y competencias profesionales sino porque a través de la formación inicial se van elaborando las primeras representaciones de la profesión. El hecho característico de los asesores es que éstos proceden de diferente formación inicial (principalmente de psicología, pedagogía o psicopedagogía) y que muchos de ellos realizaron estos estudios posteriormente a los estudios de magisterio. Para muchos profesionales, el motivo para realizar estudios de psicología o pedagogía fue precisamente el interés por la docencia y por su propio perfeccionamiento profesional sin que en ese momento existiera una intencionalidad por formar parte de la profesión asesora. Esta diferente procedencia académica ha dado origen a la construcción de diferentes expectativas e identidades profesionales.

Así, por ejemplo, en los casos en que la formación inicial son los estudios de psicología parece que la expectativa laboral generalmente no es el mundo educativo sino el campo de la psicología clínica, aunque posteriormente, y por diferentes razones, se derivó hacia este campo. Por el contrario, cuando la formación inicial es el magisterio y se accede posteriormente a la formación de psicología o pedagogía, la identidad profesional que se adquiere afianza la identidad profesional como docente. A pesar de estos diferentes orígenes formativos, posteriormente y durante la práctica profesional, los profesionales acaban por adquirir una identidad profesional común. Sobre la base de identidades diferentes, acaban por compartir y asumir un discurso y unas prácticas que reconstruyen su identidad en una identidad asesora.

En todos los casos se considera este período de formación inicial como una base que ofrece una visión global y amplia de la profesión, pero que no es

suficiente para desarrollarla. Reconocen que entre la formación recibida y el desarrollo de la profesión hay un abismo, por lo que todos ellos manifiestan la necesidad de continuar su formación. Aun así, conceden importancia a la formación inicial ya que ésta les abrió nuevas posibilidades de vida laboral. En la formación continua los profesionales buscan una especialización que la formación inicial no les ha proporcionado. Todos ellos han participado de la formación que la propia Administración Educativa proporciona a los profesionales y muchos de ellos han realizado la formación específica que creían necesitar.

Los inicios en la profesión tienen para las personas un valor formativo, puesto que les permite adquirir un conocimiento complementario al adquirido en la formación inicial. Estos procesos también generan en los profesionales la necesidad de continuar formándose, por lo que buscan nuevas oportunidades de formación. La formación en este momento es mucho más especializada y busca respuestas a las tareas profesionales. La práctica profesional y especialmente la interrelación con los profesores y otros asesores son fundamentales para adquirir el conocimiento de base de la profesión y para aumentar el nivel de compromiso y la identidad con la profesión.

Con el tiempo los profesionales desarrollan un conocimiento muy completo del Sistema Educativo, de los procesos de enseñanza y aprendizaje así como de la mayoría de los temas propios de su profesión lo que lleva a muchos de ellos a participar como docentes en diferentes experiencias de formación inicial y permanente, organizadas dentro y fuera de las universidades catalanas.

b) La socialización administrativa y la construcción de la identidad

En este apartado vamos a considerar los procesos de asimilación del modelo y los enfoques que la Administración Educativa determina para el trabajo de los asesores psicopedagógicos ya que constituyen un poderoso instrumento de socialización y elaboración de la identidad profesional.

Un primer foco lo conforma la internalización de las funciones y tareas que la Administración determina como propia del trabajo de los asesores. Estas funciones conforman el tipo de información más explícita del repertorio de conocimientos que la práctica profesional pone a disposición de los asesores en la vida cotidiana mientras que otros conocimientos, que también se adquieren con la experiencia, son poco explícitos o quedan ocultos en los modelos de acción adquiridos. Al respecto hay que hacer notar que a diferencia de otros tipos de conocimientos, esta información se transmite generalmente por escrito (decretos, instrucciones de funcionamiento, normativas de principio de curso,...) lo que facilita que se constituya como información válida para la comunidad de asesores.

La normativa que regula el trabajo de los EAP, la conforman básicamente dos documentos escritos emitidos por la Administración Educativa catalana en

diferentes momentos de la historia de los equipos: el primer documento llamado Líneas Básicas del 1984 donde se definía la función de los equipos como una función relacionada con el asesoramiento, y el segundo documento el Decreto de Servicios Educativos de 1994 donde se vincula el trabajo de los equipos a la atención a las necesidades educativas especiales. La internalización del orden impuesto por esta normativa es vivida de manera diferente por los diferentes profesionales. Así, mientras algunos asesores lo viven como una realidad objetiva adaptándose y asimilando la definición que la Administración hace de su trabajo, sin reticencia, otras personas se lamentan de que la Administración no haya definido claramente las funciones de asesoramiento a los centros, como aparecía en otros momentos de la historia de los equipos. En efecto, en los relatos generados en nuestra investigación, aparecen continuas referencias y comparaciones entre la situación anterior y la actual, destacando que algunas de las funciones y tareas que la Administración encomienda a los asesores atenta contra la identidad asumida por ellos. Así, mientras la Administración vincula a los equipos a la educación especial y las necesidades educativas especiales, los profesionales se identifican con otras funciones más relacionadas con el asesoramiento a centros y al sector educativo: "Quisiéramos trabajar en los centros, a nivel de alumnos, pero también a nivel curricular, a nivel institucional... nosotros quisiéramos formar parte, intervenir, pronunciarnos en todos los aspectos, en todos los espacios del centro... pero se nos encajona siempre con los alumnos con problemas cuando este tipo de intervención te colapsa completamente".

Otro foco que favorece la asimilación del modelo que la Administración determina lo constituye el sistema de oposiciones para acceder a la estabilidad en el lugar de trabajo así como los requisitos que se piden a los profesionales para adquirir mejoras en su situación administrativa. A partir del 1994 los profesionales de los EAP forman parte del cuerpo de profesores de secundaria lo que implica que para consolidar su lugar de trabajo han de superar una oposición. El estudio de los temas para preparar las oposiciones representa un espacio de asimilación del modelo que la Administración educativa plantea para el trabajo de los equipos ya que plantea diferencias importantes en relación con los estudios realizados en la formación inicial (ya sea psicología, pedagogía o psicopedagogía).

c) La identidad construida a partir de participar en la realidad profesional

La identidad que se construye como consecuencia de la participación en la vida profesional de los asesores hace referencia a la asimilación de unas prácticas concretas, un corpus de conocimientos propios de la profesión así como la adopción de un lenguaje propio y común. A diferencia de lo que decíamos en relación a la socialización Administrativa, la asimilación de conocimientos a través de las prácticas es poco explícita, los profesionales tienen más dificulta-

des para hablar de ellos ya que quedan ocultos en las actuaciones concretas. Además estos conocimientos pocas veces se encuentran escritos, lo que dificulta su difusión y transmisión.

En líneas generales las prácticas profesionales que realizan los diferentes asesores entrevistados en sus contextos de trabajo son similares y básicamente se concretan en: la valoración y el seguimiento de alumnos con necesidades educativas especiales y en el asesoramiento y apoyo a los centros, profesores, alumnos y familias, que se realiza en diferentes ámbitos interrelacionados —sector, equipo, centro, aula, individuo— que conforman el sistema.

Cada una de estas prácticas responde a unos objetivos y se concretan en un conjunto de acciones que están relativamente estructuradas y organizadas. De esta manera, los profesionales en su práctica llevan a cabo un sistema de actividades que implica el dominio de unos conocimientos y de una tecnología específica. Los profesionales trabajan en contextos laborales que tienen una determinada cultura y un determinado sistema de actividad donde cobran significado las prácticas que se realizan, las relaciones que se establecen y las herramientas que se utilizan.

Este sistema de actividades para llevar a cabo las prácticas concretas, reduce las múltiples acciones posibles descargando a los profesionales de tomar constantemente decisiones, lo que proporciona un marco de estabilidad que permite no redefinir cada situación en particular. En este sentido podríamos decir que existe un sistema de actividades cuando las acciones que habitualmente realizan determinados profesionales son compartidas y accesibles a todos los miembros del grupo profesional. En el caso de los EAP, la Administración Educativa y el propio colectivo a través de diferentes documentos escritos, han definido el sistema de actividades que se han de llevar a cabo y los actores que las realizarán, estableciendo unas pautas en la conducta profesional.

Las narraciones muestran que, aunque las funciones están determinadas y las actividades pautadas, en realidad los profesionales tienen que adecuar constantemente su actuación a las características de las situaciones concretas. Es decir, los profesionales tienen un amplio repertorio de procedimientos e instrumentos para dar respuesta a una “misma” situación, y utilizan uno u otro en función de las condiciones que definen la situación y de los objetivos que se priorizan. Esta adecuación de la actuación favorece que los profesionales se identifiquen con los objetivos educativos del centro y que adquieran un alto nivel de compromiso con la institución y consigo mismos. Este compromiso con los centros lleva a los profesionales a asumir tareas que, en ocasiones, no están definidas ni contempladas en las tareas, pero que se asumen para dar respuesta a las necesidades de un momento concreto.

Por otro lado, el concepto de sistema de actividad nos remite al concepto de aprendizaje situado (Lave, 1988) según el cual, el aprendizaje se produce cuando los profesionales participan activamente, cuando interactúan y se comunican con los otros profesionales. El conocimiento profesional adquirido en los

contextos laborales y a través de la práctica profesional es un conocimiento práctico y aplicable que determina las acciones y la toma de decisiones adaptadas a las circunstancias específicas. Concretamente, las competencias que los profesionales entrevistados manifiestan que han adquirido como resultado de la actividad profesional del día a día son las siguientes: “Saber escuchar, tener en cuenta los mensajes no verbales de la comunicación, saber adecuar los propios discursos a los del interlocutor, saber adaptar la propia conducta a las situaciones concretas, tener una actitud receptiva ante los otros, aprender de los errores, saber realizar una entrevista, saber valorar los pequeños progresos de los alumnos, saber interactuar con padres, maestros y alumnos” (E1).

Estas concepciones mantienen una relación con lo que Wenger (2001) definió como el currículum implícito que se transmite a través de la práctica profesional: Descubrir cómo participar, saber qué ayuda y qué obstaculiza el logro de los objetivos, desarrollar relaciones de colaboración con los otros, definir identidades, cooperar, negociar,...; Aprender a comprometerse, a ser responsables, a cuestionarse las cosas, a hacer interpretaciones,...; Desarrollar un repertorio de estilos y discursos, producir o adoptar instrumentos, artefactos y representaciones, registrar y recordar eventos y adquirir el lenguaje de la comunidad. Por otro lado, las personas entrevistadas destacan que en su práctica profesional han existido instancias que les han ayudado a adquirir estos conocimientos. De entre estas instancias destacan cuatro:

1. *El aprendizaje a partir de las demandas.* La oportunidad de aprender a partir de las demandas de la práctica profesional se origina tanto en la sistematización de las actuaciones que se realizan habitualmente, como ante demandas y situaciones nuevas que suponen un proceso de toma de decisiones y de adquisición de nuevas competencias. Una de las personas entrevistadas lo expresaba de la siguiente forma: “Las demandas han cambiado porque la sociedad ha cambiado y los alumnos han cambiado. Las demandas a educación infantil antes eran básicamente por problemas de habla, por mutismos... ahora además de éstas el maestro te dice: ¡no puedo aguantar a este niño en clase! Ahora son más por temas de personalidad o por cuestiones familiares y tú te has de espabilar” (E6).
2. *El aprendizaje a través de la oferta formativa de la Administración u otras instituciones.* En este caso se aprende a través de un proceso autodirigido que se realiza a través de la asistencia a cursos o seminarios, que son seleccionados por los profesionales con el objetivo de dar respuesta a las demandas de la práctica o a las inquietudes personales por mejorar la actuación profesional. El aprendizaje a través de este tipo de formación, a diferencia de la formación inicial, requiere asumir una mayor responsabilidad en la búsqueda y selección de la formación que se necesita. Los profesionales destacan el interés de esta formación cuando tiene implicaciones directas en la práctica profesional.

3. *El aprendizaje a través de la interacción con otros profesionales de la psicopedagogía.* Esta interacción es uno de los elementos que más destacan los profesionales en las narraciones como contexto de aprendizaje. La interacción entre profesionales conforma una red en la que es posible compartir, intercambiar y construir nuevas maneras de afrontar la práctica.
4. *El aprendizaje a través de la interacción con maestros, alumnos y otros profesionales.* Para los profesionales las interacciones sociales que posibilitan el trabajo constituyen también una fuente de aprendizaje con diferentes formatos. Se destaca el aprendizaje en la relación con maestros, padres, alumnos y otros profesionales. Se aprende de los otros y a través de los otros. Una de las personas entrevistadas expresaba su experiencia de aprendizaje a través de los otros de la siguiente manera: “El hecho de estar cada día en la escuela en contacto con maestros, cada día en contacto con padres, cada día en contacto con alumnos... eso es una formación permanente que te va haciendo crecer... He aprendido pedagogía, al menos una cierta pedagogía, con el trabajo diario, con la relación interpersonal con los maestros y compañeros” (E4).

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que los profesionales van adquiriendo competencias para la intervención a lo largo de sus trayectorias de participación en el EAP. Estas competencias incluyen conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con las prácticas que se desarrollan en los contextos laborales concretos y en relación con los papeles que desempeñan. El aprendizaje que se realiza a través de estas instancias se percibe como muy próximo a la realidad, a lo cotidiano, a los problemas reales, y por lo tanto muy útil y práctico para el trabajo.

COMPONENTES DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS ASESORES PSICOPEDAGÓGICOS

Como ya comentamos, los resultados de nuestro estudio nos han permitido aislar algunos de los componentes de la identidad profesional como son: a) la autoimagen profesional y el reconocimiento social; b) la satisfacción con el trabajo; c) las expectativas de futuro en la profesión, y d) la actitud ante los cambios. Pasamos a comentar seguidamente estos resultados.

a) Autoimagen profesional y reconocimiento social

Entre los miembros de los Equipos existe un sentido de pertenencia al grupo, una conciencia de formar parte del colectivo de los EAP y de que estos

equipos son los de mayor tradición en la intervención psicopedagógica pública en Cataluña, lo que los diferencia de otros profesionales y servicios de apoyo educativo como pueden ser los psicopedagogos de centro o los servicios educativos que también trabajan de forma externa a los centros. Este sentimiento de pertenencia se manifiesta en una responsabilidad con las metas comunes y compartidas por el equipo. Dentro del contexto laboral, los profesionales mantienen propósitos y objetivos personales pero, al mismo tiempo, van construyendo una identidad profesional en relación con los objetivos del colectivo al que pertenecen: "Los primeros años de ejercicio profesional fueron muy intensos a nivel de descubrimiento de una nueva profesión que antes no existía porque mientras trabajábamos la estábamos creando y muy intensos a nivel de formación ya que la formación que habíamos recibido a nivel universitario no era una formación que se adecuase al tipo de intervención que queríamos llevar a cabo" (E2).

Así, y de manera progresiva, van adquiriendo un compromiso y una responsabilidad ante los objetivos que en ese contexto se persiguen y que, en el caso del EAP, se traducen en la adopción de una determinada perspectiva en relación con la educación y la escolarización de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en una tendencia a colaborar con los centros educativos y con los profesores para optimizar la respuesta educativa, así como en una determinada manera de entender y plantear los cambios y mejoras educativas.

En este sentido, los EAP mantienen una autoimagen positiva ya que se consideran un referente psicopedagógico para la comunidad educativa en Cataluña, son conscientes de que, con su trabajo, han jugado un papel importante en la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en los centros y que en la actualidad son un referente para avanzar en el objetivo de una escuela inclusiva.

Los primeros profesionales de los EAP tuvieron que vencer la resistencia de los centros que unos profesionales externos, de los que no tenían una clara referencia, entrasen en sus instalaciones y aulas: "Éramos unos desconocidos, la gente desconocía el servicio y la oferta que hacíamos y costó un poco que la gente entendiera que íbamos para dar un apoyo. En ese momento había una cierta imagen del EAP como gente que iba a fiscalizar, a valorar si el trabajo que se hacía era bueno o que iban a cambiar todo el trabajo de los maestros. Había un cierto rechazo. Y al mismo tiempo, había gente que pensaba que haríamos una intervención milagrosa, que cambiaríamos radicalmente las dificultades de los alumnos y claro, eso no es así. Encajar con la imagen que tenía la escuela de nosotros fue complicado. Después en secundaria paso lo mismo. Con la entrada de la LOGSE nosotros éramos unos de los causantes de que los chicos con problemas estuvieran allí hasta los diecisiete años" (E7). Pero en la actualidad los centros cuentan con ellos y son un referente en la toma de decisiones relativas a la atención a la diversidad.

En este sentido parece existir, además de la autoimagen que proviene de la identificación con el colectivo, una autoimagen que se elabora a partir del reco-

nocimiento personal que realizan las personas más próximas (maestros, equipos directivos de centros, compañeros del equipo,...). Los profesionales consultados piensan que los centros, maestros y profesores reconocen su trabajo y valoran el apoyo que les ofrecen: "Creo que de las ideas que he aportado a la Comisión Pedagógica, el 90% han sido aceptadas, discutidas pero aceptadas, y eso claro, te da mucha satisfacción. Creo que se ha trabajado muy bien, que se ha hecho un trabajo importante" (E1).

A pesar de ello, piensan que son valorados solamente en relación a su trabajo con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y no como asesores psicopedagógicos, que es como ellos mismos se perciben: "Porqué los centros no nos tienen como asesores curriculares, nos tienen para eso, para los alumnos con dificultades... nosotros teníamos una idea de lo que queríamos ser y el centro tenía otra" (E4).

b) Satisfacción con el trabajo

Los profesionales a los que entrevistamos dicen estar satisfechos y contentos con el trabajo que realizan aunque también nos comentan que la gran diversidad de tareas que se les plantea les hace sentirse saturados y estresados. No tienen tiempo para asumir de manera adecuada todas las funciones y, según nos comentan, han aumentado mucho las tareas de trámites administrativos y burocráticos que restan tiempo para dedicar a los planes de trabajo pactados con los centros. Así comentan este aspecto las personas entrevistadas: "Estoy muy contento con el trabajo que hago, aunque el nivel de fatiga que tengo es alto y el nivel de estrés en determinados momentos también". "Ahora la complicación de la población en general hace que sea imposible otro tipo de intervención, porque nos hemos liado con todo este trabajo de certificación, eso de certificar alumnos con necesidades educativas especiales y sociales... eso ha comportado el tener que hacer una cantidad de papeles que ha acabado desdibujando nuestra función. Ahora el EAP está demasiado burocratizado, dedicamos demasiado tiempo a hacer papeles y tengo la sensación, de que los centros no los utilizan" (E2).

c) Expectativas de futuro en la profesión

Los profesionales opinan que en el futuro más inmediato la profesión tiene que irse adecuando a las necesidades de la sociedad y los centros. Los profesionales se sienten competentes para afrontar los nuevos retos y por ello plantean para el futuro una intervención acorde con la identidad profesional construida. Así, para los profesionales dar una respuesta adecuada a las nuevas necesidades de la sociedad y los centros es posible manteniendo en la intervención una

mayor distancia con los casos concretos y actuando más a un nivel global, institucional o en el seno del sector educativo, así como con una mayor flexibilidad y autonomía en la gestión y la planificación de su tarea.

Las expectativas de futuro que los profesionales nos relatan pasan por las líneas que la Administración Educativa ya ha anunciado para su futura política educativa, y que consisten en avanzar en la coordinación de las redes de servicios del sector y en una nueva reorganización del EAP en los llamados Servicios Educativos integrados que tendrán una mayor implicación de los municipios. Los profesionales reclaman un mayor protagonismo en estos cambios de manera que si la Administración Educativa marca las grandes líneas de la política educativa sean ellos los que tengan autonomía para adecuarlas a las necesidades del sector. De todas maneras no se muestran optimistas al respecto y piensan que nuevamente se legislará sin tener en cuenta su experiencia y conocimiento del sector educativo.

d) Actitud ante los cambios

Los cambios en la concepción que la Administración y los centros tienen del tipo de ayuda que puede proporcionar el EAP atenta a la identidad construida por los profesionales. Estos entienden que hay razones (como la mayor incidencia de situaciones conflictivas en relación con la convivencia en las aulas, la presencia de alumnos de otras culturas, el mayor número de alumnos con problemas de conducta, etc.) que pueden explicar que la Administración y los centros busquen un tipo de intervención que dé respuesta inmediata a estos problemas, aunque los profesionales saben que no existen respuestas inmediatas y efectivas a una situación donde las demandas se multiplican al mismo tiempo que se multiplican los problemas. Los profesionales reclaman un tipo de intervención global capaz de dar una respuesta más preventiva que asistencial, pero los últimos cambios no parecen ir en ese sentido por lo que la actitud de los profesionales es de un cierto pesimismo ante los cambios que se proponen: "La intervención en los centros se ha ido complicando porque la población escolar se ha ido haciendo cada vez más complicada. Todo el tema de la emigración y, bueno, todo el tema de las dificultades también ha ido creciendo en general. Y eso, digamos que ha ido decantando la balanza a una parte del trabajo más centrada en las dificultades y la detección" (E3).

"Buena parte del tiempo de trabajo lo tengo que dedicar a la evaluación de necesidades, es lo que ocupa más tiempo... esto y el seguimiento de los alumnos evaluados, la colaboración con los profesores para elaborar las adaptaciones curriculares, el asesoramiento a familias... esto se lleva casi todo el tiempo y cada vez tenemos menos trabajo en equipo, menos posibilidad de compartir, de hacer otro tipo de trabajo más preventivo..." (E1).

CONCLUSIONES

Nuestro trabajo corrobora la idea inicial de que los profesionales construyen su identidad durante su trayectoria profesional y que éste es un proceso activo, autodirigido y, hasta cierto punto, autocontrolado por la propia persona. La necesidad de identificarnos y diferenciarnos del otro forman parte del proceso identitario.

Así mismo, aporta evidencias de que este proceso no ocurre de forma aislada sino en el seno de una comunidad profesional y en interacción con otras personas, en un espacio intersubjetivo y social.

En los EAP, existen instancias que dan apoyo a la construcción y reconstrucción de la identidad profesional. Entre ellas destacan las siguientes:

La participación en una comunidad de prácticas. Los profesionales se incorporan y participan de un sistema de prácticas que les permite comprender sus objetivos y propósitos, adquirir el rol profesional y ajustar sus discursos y sus actuaciones a las funciones que tienen encargadas. La comunidad profesional define la propia profesión al delimitar la forma de ejercerla y la ética en el trabajo. En el caso estudiado, los EAP se definen a sí mismos y al ejercicio de su profesión como equipos de asesoramiento psicopedagógico y social.

Gran parte del proceso identitario se genera a través de la interacción con otras personas que, en muchas ocasiones, pertenecen a otras comunidades de práctica con las que los profesionales entran en contacto. Los profesionales del EAP aprenden y reconstruyen su identidad profesional a través de la relación con otros profesionales con los que interactúan en los lugares de trabajo. Progresivamente el intercambio entre profesionales en los contextos escolares se ha ido incrementando, creando dinámicas de coordinación y colaboración que están singularizando y definiendo cada vez más la práctica laboral de los asesores psicopedagógicos. La percepción de los otros, con los que colabora y se coordina, ejerce una potente influencia sobre la identidad de los profesionales. La identidad no preexiste a la interacción social, sino que se constituye en ella.

Por otro lado, parece existir una diferencia importante entre la identidad profesional asumida por los asesores y la identidad atribuida por la Administración y los centros. Muchos de ellos se perciben más como asesores curriculares o asesores para la mejora de la enseñanza mientras que las funciones que tienen encomendadas están muy relacionadas con la evaluación y el seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los asesores encuentran en los centros reconocimiento por su trabajo pero no ven el reflejo de la imagen que ellos esperan por lo que, a pesar de estar satisfechos con su labor, piensan que las funciones pueden acabar cambiando la percepción social y el propio rol que asumen los asesores.

Entre los cambios que están condicionando el ejercicio profesional está la especialización y la necesidad de trabajar en equipo que fomenta la incorpora-

ción de los EAP en otras estructuras organizativas más complejas que también pueden acabar modificando la identidad de los profesionales. La necesidad de mejorar la capacidad de intervención de los agentes educativos y sociales presentes en el territorio está generando la creación de redes profesionales donde se privilegia la relación, el trabajo conjunto y la corresponsabilización de los profesionales. Así, entre las formas de trabajo que realizan los asesores de los EAP se está potenciando el trabajo en red lo que supone el paso desde la singularidad en la forma de llevar a cabo las funciones hasta la redimensión del propio trabajo dentro de un espacio colaborativo y multiprofesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associació Catalana de Professionals dels EAP (ACPEAP). (2005). Lloc de l'assessorament psicopedagògic en la nova estructura dels Serveis Educatius. Barcelona: Autor. Disponible en: <http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/conclusions%20jornada29.pdf> (Consultado 7/1/11).
- (2005). Document de definició i funcions dels EAP. Barcelona: Autor. Disponible en: http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/Funcions%20EAP_Doc_final.pdf (Consultado 7/1/11).
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico - narrativa en educación: enfoques y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A. (2002). "¿Denovis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa* 4 (1). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> (Consultado 7/1/11).
- Bolívar, A.; Fernández Cruz, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research (on-line journal)*. Vol. 6, nº 1. Art. 12.
- Carretero, R. (2002). *El asesoramiento psicopedagógico en la universidad: estudio interpretativo sobre las posibilidades que abre este contexto al asesoramiento y sobre la construcción del rol de asesor*. Girona: Tesis Doctoral no publicada.
- Catani, M. (1984). De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique. *Education permanente*. 72/73, 97-119.
- Domingo Segovia, J. y Pérez García, P. (2005). Crisis de identidad profesional y formación del profesorado de ciencias en la ESO. *Enseñanza de las ciencias*. Número extra. Disponible en: http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/3_Relacion_invest/3_2/Domingo_260.pdf (Consultado 7/1/11).
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- EAP del Berguedà (2001). *L'eficàcia en l'assessorament i la burocratització excessiva*. Barcelona: Autors. Disponible en: <http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/antiburo.pdf> (Consultado 7/1/11).
- Ferrarotti, F. (1981). *Sobre la autonomía del método biográfico*. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds). (1993). *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Lave, J. (1988). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Leal, J. (2002). "La mirada del otro". *Àmbits de psicopedagogia*. 5, 22-24.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Revista de Currículum y formación del profesorado*. 11, 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1res.pdf> (Consultado 7/1/11).

- Monereo, C.; Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. Madrid: Alianza.
- Pérez Cabaní, M.L.; Carretero Torres, R. (2003) *Competencias relativas a la utilización de métodos y procedimientos para la intervención psicopedagógica*. En C. Monereo (coord.). (2003). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: EDIUOC.
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*. 6 (1). 29-44.
- Pujades, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricoeur, P. (1991). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivas Flores, J.I. (2000). *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Archidona, Málaga: Aljibe.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

Colección

EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

Títulos publicados:

- AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*
– *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.*
- AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*
– *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.*
- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.*
- AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.*
- AINSCOW, M. y WEST, M. (coord.): *Mejorar las escuelas urbanas.*
- ALSINA, À. y PLANAS, N.: *Matemática Inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible.*
- ARIZA, C., CESARI, M.^a D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.*
- ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Prólogo de Leonardo Boff.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.*
- BAZARRA, L., CASANOVA, O., G.^a UGARTE, J.: *Profesores, alumnos, familias. 7 pasos para un nuevo modelo de escuela.*
- BERNABEU, N. y GOLDSTEIN, A.: *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica.*
- BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar.*
- BERNARDO CARRASCO, J.: *Cómo personalizar la educación. Un reto de futuro.*
- BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*
- BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*
- CERRO, S. M^a: *Grafología pedagógica. Aplicada a la orientación vocacional.*
- DAY, Ch.: *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.*
- ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.*
- FERMOSO, P.: *Manual de Economía de la Educación.*
- FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia.*
– *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista.*
- FRANCESCATO D., TOMAI M. y MEBANE M. E.: *Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación.*
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje.*
- GERVILLA, A.: *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños.*
– *Familia y Educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores.*
- GERVILLA, E.: *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras.*
- GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático.*
- GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa.*
- GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia.*
- HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente.*
- HERS, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.*
- HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*
- HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*
- HUSÉN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingüe.*
- JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.*
- KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora.*
- KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación.*

- LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional.*
- LLOPIS, C. (coord.): *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?*
- MARCELO, C. y VAILLANT, D.: *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*
- MARCO STIEFEL, B.: *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo.*
- MARDOMINGO, M.^a Jesús: *Psiquiatría para padres y educadores.*
- MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.*
- MCCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*
- MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía.*
- MONEREO, C. y POZO, J.I.: *La Identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites.*
- PÉREZ JUSTE, R., LÓPEZ RUPÉREZ, F., PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación.*
- PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica.*
- POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad.*
- POSTIC, M.: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.*
- POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas.*
– *La relación educativa.*
- POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral.*
– *Texto dramático. La palabra en acción.*
- QUINTANA, J. M.^a: *Pedagogía familiar.*
- RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*
- RODRÍGUEZ, A., GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*
- ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.*
- RUIZ, J. M.^a: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*
- SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias.*
- SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*
- STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*
- TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.*
- TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.*
- TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.*
- TITONE, R.: *Psicodidáctica.*
- URÍA, M^a E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.*
- VALLE, A. del: *Aportación bio-bibliográfica a la Historia de la Ciencia.*
- VILA, A. y CALLEJO, M^a L.: *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas.*
- WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos.*
- ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*
– *Diseño y desarrollo curricular.*
– *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.*



CARLES MONEREO y JUAN IGNACIO POZO

LA IDENTIDAD, EN PSICOLOGÍA, DE LA EDUCACIÓN

Necesidad, utilidad y límites

Todo aprendizaje, toda enseñanza, de hecho toda actividad social, tiene lugar en el marco de una determinada *identidad*. Nuestra identidad filtra la información que llega hasta nosotros, modela el modo en que interpretamos la realidad y selecciona buena parte de los recursos de acción que ponemos en marcha para enfrentar los problemas y conflictos que nos propone el mundo. Esta constatación justifica una obra dedicada al estudio de las relaciones que se producen entre Identidad y Psicología de la Educación, es decir entre identidad y la parcela de la psicología que se interesa por analizar y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La obra da respuesta a tres objetivos fundamentales: en primer lugar, analiza la naturaleza o materia de que está hecha la identidad y sus modalidades de expresión en contextos educativos; en segundo lugar, estudia sus mecanismos de construcción, cambio y desarrollo tanto en entornos educativos presenciales como virtuales; y, en tercer lugar, presenta las alternativas metodológicas que permiten acceder y, en su caso, intervenir sobre la identidad.

Aunque el libro presenta un mosaico diverso de marcos teóricos, enfoques metodológicos, variables consideradas y sujetos estudiados, sin embargo mantiene en todo momento su esencia, aquello que le da unidad y consistencia: el estudio de la identidad en contextos socio-educativos.

Son autores de este libro **Carles Monereo**, doctor en Psicología y profesor Titular en el Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, y **Juan Ignacio Pozo**, doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, de cuya Facultad de Psicología es Catedrático y actualmente Director del Departamento de Psicología Básica.

Ambos, impartiendo materias relacionadas con la Psicología del Aprendizaje tanto en Grado como en Posgrado, han editado esta obra en colaboración con un selecto elenco de docentes e investigadores, especialistas en los temas tratados.