

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y Desarrollo
Humano / Working Papers on
Culture, Education and Human
Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Aprendizaje e identidad: El papel de la educación formal en la construcción de las identidades. Presentación

Virginia Martínez-Lozano
José Luis Lalueza

ISSN 1699-437X | Año 2016, Volumen 12, Número 3 (Diciembre)

Abstract: This special issue about education, learning and identity arise as result of the debates generated in a Symposium presented to the Congress Cultural-Historical, Activity and Sociocultural Research at Times of the Contemporary Crisis: Implications for Education and Human Development, celebrated in July of 2016 in Crete (Greece). Its main aim is to generate a global view about what different research groups are studying in relation to how the participation in formal education settings suppose, beyond cognitive learning, an important contribution to the identity construction of the people that participate in them. From this idea, seven papers are presented here, organized not as typical research papers, but as reflexions about shared questions that are considered key in order to advance in the human development's comprehension, specifically in this case, about the relations between formal education and identity construction. The monograph is closing with a final article that tries to summarise the most important points that are being considered in the whole work, all of them from a clear sociocultural paradigm

Keywords: identity, education, learning.

Resumen: Este monográfico sobre educación, aprendizaje e identidad surge como resultado de los debates generados alrededor del simposium que se presentó en el Congreso *Cultural-Historical, Activity and Sociocultural Research at Times of the Contemporary Crisis: Implications for Education and Human Development*, celebrado en Creta en Julio de 2016. Su objetivo es generar una visión de conjunto sobre lo que diferentes grupos de investigación están estudiando acerca de cómo la participación en escenarios de educación formal supone, más allá de aprendizajes cognitivos, una importante contribución a la construcción de las identidades de las personas que participan en estos escenarios. Con esta idea se presentan siete artículos organizados, no como informes de investigación al uso, sino como reflexiones ante cuestiones comunes que consideramos clave para continuar avanzando en la comprensión del desarrollo humano, en este caso en las relaciones entre educación formal y construcción de la identidad. El monográfico se cierra con un artículo que intenta resumir las aportaciones más relevantes de todos los artículos presentados, todo ellos desde un paradigma decididamente sociocultural.

Palabras clave: identidad, educación, aprendizaje.

Video resumen / video abstract: <https://youtu.be/ehSf4en6HC8>

Sobre los autores

Virginia Martínez-Lozano vmarloz@upo.es

Universidad Pablo de Olavide

José Luis Lalueza joseluis.lalueza@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Cita del artículo

Martínez-Lozano, V. y Lalueza, J. L. (2016). Aprendizaje e identidad: El papel de la educación formal en la construcción de las identidades. Presentación. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 1-3. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

--- Fecha de recepción (15/07/2016) / fecha de aceptación (14/11/2016) ---

En este monográfico se reúne un conjunto de aportaciones de distintos equipos de investigación que están realizando estudios acerca de cómo la participación en escenarios de educación formal supone, más allá de aprendizajes que implican cambios cognitivos, una importante contribución a la construcción de las identidades de los y las participantes.

El germen de este monográfico tiene su origen en el simposium presentado en el Congreso Internacional *Cultural-Historical, Activity and Sociocultural Research at Times of the Contemporary Crisis: Implications for Education and Human Development* celebrado en Creta durante los días 16 al 19 de Junio de 2016. En el transcurso de la organización de dicho simposium surgió la idea de organizar las diferentes presentaciones en torno a ejes temáticos que nos permitieran estructurar un debate más rico y provechoso para todas las personas participantes en él. A partir de ahí se va fraguando la propuesta de plasmar en papel lo trabajado, ya que consideramos que la reflexión conjunta entre los diferentes grupos podría generar un interesante documento que sirviera de base para abordar estos y otros temas en relación a los procesos de aprendizaje y al papel mismo de la educación en sus diferentes ámbitos. Una vez tomada la decisión de elaborar este monográfico se planteó la posibilidad de incluir a otros autores que trabajaran en el mismo espacio teórico-metodológico y que pudieran complementar las visiones y propuestas planteadas.

A lo largo de este monográfico se van a presentar siete artículos que, como hemos apuntado anteriormente, provienen del trabajo de grupos de investigación procedentes de diferentes universidades en los que se muestran investigaciones y proyectos educativos desarrollados en escenarios de educación formal como son la escuela, el instituto, la universidad, o incluso la escuela de personas adultas. Estos trabajos se enmarcan dentro de la tradición Histórico-Cultural y de la Teoría de la Actividad, cuyo objetivo principal es entender los procesos de *formación social de la mente* (Wertch, 1985). En concreto, en estos trabajos se busca la vinculación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en los escenarios de educación formal con los relacionados con la construcción de la identidad en sus diferentes aspectos.

Los trabajos que aparecen en el monográfico son los siguientes:

- *Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos.* Christian Sebastián, Gonzalo Gallardo y Maribel Calderón, Pontificia Universidad Católica de Chile (pp. 4-12).
- *La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. La conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y las formas de vida de los aprendices.* Moisés Esteban-Guitart, Mariona Llopart y David Subero, Universitat de Girona (pp. 13-19).
- *Educación, minorías e identidad. Reflexiones a través de un proyecto de investigación-acción.* José Luis Lalueza, Sònia Sánchez-Busqués, Marta Padrós y David García-Romero, Universitat Autònoma de Barcelona (pp. 20-29).
- *El aprendizaje cooperativo como un espacio para la construcción de identidades de aprendiz saludables.* Roxana Rosales y Rosario Cubero, Universidad de Sevilla (pp. 30-37).
- *La construcción de las identidades del profesorado: una propuesta teórica y metodológica.* Mercedes Cubero, Andrés Santamaría, María del Mar Prados y Samuel Arias, Universidad de Sevilla (pp. 38-45).
- *El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior como escenario de aprendizaje y de construcción identitaria.* María Marco-Macarro, Virginia Martínez-Lozano y Beatriz Macías-Gómez-Estern, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (pp. 46-52).
- *Aprendizaje y Experiencia Estética. Roles de la Multimodalidad en Educación Superior.* Juan Daniel Ramírez, Elodia Hernández-León y María Marco-Macarro, Universidad Pablo de Olavide Sevilla (pp. 53-58).

En cada uno de los artículos que se presentan se muestran investigaciones y/o proyectos que se han llevado a cabo y que se plantean teniendo como referencia tres ejes temáticos que fueron propuestos por una de las autoras, Rosario Cubero. Responden a las siguientes cuestiones:

- 1.- ¿Qué aporta tu investigación a la comprensión de la construcción de la identidad en una comunidad de práctica como son los escenarios de educación formal (escuela, instituto, universidad)? La idea en esta pregunta es resaltar las aportaciones que se presentan y que contribuyan a entender cómo ciertos programas inciden en la construcción de identidades o de qué manera se pueden analizar estos aspectos. Es decir, las reflexiones desde una perspectiva histórico-cultural sobre el papel de los escenarios de actividad educativos en el aprendizaje y en la conformación de las identidades.
- 2.- ¿Qué crees que aporta la estrategia metodológica que has utilizado a la comprensión de la construcción de la identidad en estos escenarios? (ya se trate de identidad del alumnado o del profesorado). Esta pregunta supone una ocasión para reflexionar sobre las estrategias metodológicas empleadas para la comprensión de la construcción de la identidad en estos escenarios de educación. Esto es, decisiones metodológicas o prácticas de investigación que han sido puestas en marcha y hayan reflejado su utilidad para cubrir el objetivo propuesto, las diferentes herramientas para la obtención de datos, así como evidencias que nos ayuden a extraer conclusiones en torno a estos procesos de aprendizaje y su relación con la construcción de identidades.
- 3.- Más allá del estudio de la construcción de la identidad en escenarios formales como comunidades de práctica, ¿qué aporta tu trabajo para elaborar propuestas de intervención social? Suponen reflexiones alrededor de las implicaciones en la práctica, es decir, las posibles propuestas de intervención que pudieran derivarse de estos proyectos. Se trata de poner encima de la mesa reflexiones sobre la educación como herramienta de cambio, y sobre las relaciones entre los seres humanos, así como sobre los compromisos adquiridos basados en nuestra propia comprensión de los fenómenos culturales y sociales.

Los artículos que se presentan no responden por tanto a los habituales informes de investigación, sino que están redactados como reflexiones ante cuestiones comunes que emergen cotidianamente en nuestro quehacer como investigadores. Cada artículo trata de responder desde la línea de investigación que desarrolla, participando de un diálogo en el que se pretende dar luz a las relaciones entre educación formal y construcción de la identidad, desde un paradigma decididamente sociocultural.

Se mostrarán a continuación cada uno de los trabajos a lo que seguirá, como cierre del monográfico, un último artículo que hará las veces de reflexión conjunta sobre las cuestiones más relevantes que han emergido en los sucesivos trabajos.

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y Desarrollo
Humano / Working Papers on
Culture, Education and Human
Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos

Christian Sebastián
Gonzalo Gallardo
Maribel Calderón

ISSN 1699-437X | Año 2016, Volumen 12, Número 3 (Diciembre)

Abstract: During the last ten years, the School of Psychology at the Catholic University of Chile, has developed a series of studies that have explored the relationship between learning and identity in various educational contexts. The concept of sense of educational experience (Bourgeois, 2000; Rochex, 1995) and more specifically, the concept of identitary sense of formation (Sebastián y de Villers, 2006) has been advantageously used to understand the dynamics of engagement and disengagement of learners, adults, adolescents and children, in relation to the experiences of formal education in which they participate (cf. Gallardo and Sebastian, 2016). In this article, we summarize the general approach we adopted and we present very briefly some of the empirical findings produced with it. Then we propose some reflections on its contribution to the understanding of how educational contexts influence the (trans)formation of the identities of those involved in them. We highlight the role of narrative that educational institutions offer to their participants (students and teachers), which would affect the construction of their identities.

Keywords: Identitary sense, Narrative Identity, Learning, Narratives' internalisation.

Resumen: Durante los últimos diez años, en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, hemos desarrollado una serie de estudios orientados a la exploración de las relaciones entre aprendizaje e identidad, en diversos contextos educativos. El concepto de sentido de la experiencia educativa (Bourgeois, 2000; Rochex, 1995) y más específicamente, el de sentido identitario de la formación (Sebastián y de Villers, 2006) ha sido utilizado ventajosamente para comprender las dinámicas de involucramiento y desinvolucramiento de educandos adultos, adolescentes y niños, en relación con las experiencias de educación formal en las que participan (cf. Gallardo y Sebastián, 2016). En el presente artículo, sintetizamos el enfoque general adoptado, presentando algunos de los hallazgos empíricos obtenidos gracias a éste. Luego, discutimos su aporte a la comprensión del modo en que los contextos educativos inciden en la (trans)formación de las identidades de quienes participan en ellos, destacando el rol de las narrativas que ofrecen las instituciones educativas a sus participantes (estudiantes y educadores), las cuales incidirían en la construcción de sus identidades.

Palabras clave: Sentido identitario, Identidad Narrativa, Aprendizaje, Internalización de narrativas.

Sobre los autores

Christian Sebastián csebasti@uc.cl

Gonzalo Gallardo gngallar@uc.cl

Maribel Calderón mcalderon@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile

Cita del artículo

Sebastián, C., Gallardo, G. y Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Durante los últimos diez años, en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, hemos explorado las relaciones entre aprendizaje e identidad en diversos contextos educativos, a través de una serie de estudios empíricos (Álvarez, 2012; Calderón, en preparación; Gallardo, 2012; Melero, 2015; Orrego, 2012; Pérez, 2016). Todos ellos de carácter cualitativo e incluyendo pequeñas muestras, se sitúan en la tradición histórico-cultural para conceptualizar la identidad (Penuel y Wertsch, 1995; Portes y González-Rey, 2013) enfatizando que se trata de un proceso que se desarrolla en la ontogenia de los seres humanos, en virtud de sus distintas formas y condiciones de participación en prácticas culturales relevantes.

En el presente artículo presentaremos una de las principales líneas que han organizado este trabajo, la cual además constituye un aporte original de nuestro equipo de investigación, a saber, el enfoque de sentido identitario de la formación. En primer lugar, sintetizaremos las principales ideas que organizan este enfoque, destacando la articulación entre conceptos de la teoría de la actividad, de la teoría vygotskiana y de la comprensión narrativa de la identidad. Luego presentaremos algunos resultados de los estudios antes mencionados, que resultan relevantes para entender el modo en que los contextos educativos inciden en la formación y transformación de la identidad de sus actores. Finalmente, desarrollaremos algunas reflexiones tanto conceptuales como metodológicas en torno a este enfoque y sus eventuales desarrollos futuros.

El enfoque de sentido identitario de la formación

El punto de partida del trabajo sobre el concepto de sentido de la formación lo ofrece Bourgeois (2000) al concluir, luego de revisar diversos estudios en educación de adultos, que el sentido personal que los educandos construyen para su participación en la experiencia educativa cumple para ellos las funciones de inteligibilidad, legitimación y orientación de la acción, así como de movilización dentro de esa acción. Para este autor, el concepto de sentido constituiría un punto de articulación entre las dinámicas identitarias del sujeto, sus procesos motivacionales y su involucramiento efectivo en las acciones educativas. De modo general se plantea el supuesto que aquellos educandos para quienes la experiencia educativa tiene un mayor sentido personal tenderán a involucrarse más profundamente en las acciones que dicha experiencia le propone y, por esa vía, será más probable que aprendan (Kaddouri, 1996; Bourgeois, 2009; Bourgeois y Nizet, 1997). No obstante, esta utilización del concepto de sentido resultaba teóricamente imprecisa y epistemológicamente ecléctica, lo que, entre otros problemas, generaba dificultades para su operacionalización en estudios empíricos. Sebastián y de Villers (2006) van a hacer una propuesta que busque clarificar y precisar el concepto de sentido, en el contexto de la relación entre identidad y aprendizaje en contextos educativos.

Entre las diferentes acepciones atribuibles al concepto de sentido, Sebastián y de Villers (op.cit.) siguen a Rochex (1995) en su recuperación de la propuesta de Leontiev (1978), quien le otorga un significado preciso que deriva del esquema conceptual general de su teoría de la actividad. Esta teoría subraya que para comprender la dinámica de los procesos psicológicos, se ha de enfatizar el carácter finalizante de la actividad humana, es decir, que la anticipación de los efectos perseguidos determina y estructura dicha actividad. Así, al analizar la actividad, Leontiev (op.cit) no sólo propone un esquema jerárquico de tres niveles inextricablemente imbricados en la vida cotidiana, sino que afirma que cada uno de ellos y sus interrelaciones sólo se hacen comprensibles en la medida que se presta atención a dichos efectos perseguidos.

En el marco de Leontiev, el nivel jerárquico más amplio es el de las actividades, las cuales se definen por su *móvil*, aquello que incita a los sujetos a actuar. Estas actividades se materializan en el nivel de las acciones, más circunscritas en el tiempo y en el espacio, las cuales se hacen inteligibles a partir de las *metas* que las orientan, entendiendo una meta como la representación del resultado esperado de la realización concreta de la acción. Finalmente, las acciones se materializan en operaciones materiales que, bajo la forma de *medios* o *procedimientos*, se adaptan a las condiciones concretas de realización de las operaciones particulares (Glassman, 1996).

El interés de este aparato conceptual radica en que no existe una relación mecánica entre los tres niveles de la actividad antes descritos. Más bien, existe una relación histórica entre ellos que implica que diversos procedimientos pueden materializar una acción, así como múltiples acciones diferentes pueden realizar una misma actividad (p.ej.: la actividad de formación cuyo móvil es aprender puede ser realizada a través de la acción de asistir a una clase formal; o de la acción de leer un libro; o de ejercitarse en la competencia buscada; o de pedir consejo y explicación a un par; o por una secuencia o combinatoria de estas acciones). Asimismo, distintas acciones pueden ser materializadas por un mismo procedimiento; y distintas actividades pueden ser realizadas a través de una misma acción (p.ej. leer un libro puede materializar la actividad de formación; así como también la actividad laboral; o incluso una actividad de posicionamiento social). Leontiev (1978) propone el concepto de sentido como un mecanismo de regulación entre estos niveles, específicamente entre el de la acción y el de la actividad. El sentido sería el grado de articulación entre el móvil de la actividad y la meta de una acción que materializa dicha actividad.

Sebastián y de Villers (2006) critican parcialmente el concepto original de Leontiev (1978), en tanto excluye explícitamente los significados culturales o individuales asignados por los seres humanos. Para ello incorporan al modelo el concepto de acción mediada por signos, propuesto por Wertsch (1991, 1998), aplicándolo a todos los niveles jerárquicos antes mencionados. Se trata de una relectura del concepto de sentido que permite situarlo más claramente en la tradición histórico-cultural vygotskiana. Por otra parte, para precisar la vinculación del concepto de sentido con las dinámicas identitarias, proponen concebir a estas últimas como una actividad humana que está orientada por el móvil de re-producir en permanencia una identidad, entendida ésta no como un sistema abstracto de representaciones o categorías en las cuales el sujeto se (auto)clasifica, sino como una experiencia de articulación semiótica de la posición evaluativa del sujeto hacia las interacciones con los objetos de la experiencia (Lemke, 2000).

En línea con lo anterior, si bien el lenguaje de las imágenes de sí, propio de la cultura en el cual el sujeto participa, tiene un rol mediador de las acciones de orden identitario que éste realiza, éstas no se reducen a dichas imágenes. Se trata más bien de acciones mediadas en las cuales el sujeto se compromete, en la práctica, con un punto de vista valorativo (Penuel y Wertsch, 1995). Tal como en una obra literaria, es en sucesivas concreciones de esta toma de posición, en diversos eventos, que emerge un personaje identificable. La actividad identitaria se materializaría, entonces, en estas acciones mediadas de orden identitario, las cuales son vinculadas entre sí, también, a través de herramientas culturales, en particular de narraciones (Ricoeur, 1990).

Sin embargo, tal como lo hemos evocado más arriba, distintas acciones pueden materializar una misma actividad. En este caso, las acciones de formación pueden realizar, al mismo tiempo, el móvil de la actividad de formación y el móvil de la actividad identitaria. El grado de articulación entre las metas de esas acciones propias del espacio educativo (p. ej., asistir a clases o involucrarse activamente con las tareas que le son propuestas al estudiante) y el móvil identitario, tal como es vivido por el sujeto (p. ej., “ser alguien importante en la vida”) es lo que, con Sebastián y de Villers (2006), proponemos conceptualizar como *sentido identitario de la formación*.

Para investigar empíricamente este fenómeno, se vuelve crucial el detenerse en las herramientas culturales que sostienen la actividad identitaria. Tal como lo plantea Ricoeur (1990), la herramienta cultural por excelencia para realizar esta operación de puesta en relación entre eventos puntuales, en este caso las acciones de orden identitario, es la narración. Recientes trabajos en psicología cultural de la identidad han desarrollado esta noción, ofreciendo la idea de narrativas personales y maestras (o hegemónicas) (Hammack, 2008, 2011; McAdams, 2006) para conceptualizar los medios que la cultura pone a disposición de los seres humanos para “hilvanar” las acciones vividas en un todo coherente y evaluado positivamente por el sujeto que realiza el relato. En una lógica explícitamente vygotskiana (Álvarez, 2012; Portes y González-Rey, 2013; Vygotski y Luria, 1930/2007; Vygotski, 1934/1991) entendemos que las estructuras narrativas que la cultura utiliza para contar historias, serán internalizadas por los individuos, es decir, reconstruidas internamente para realizar la actividad identitaria. En términos de Hammack (2008), las narrativas maestras (hegemónicas) son las matrices de las que se apropian los individuos para producir sus narrativas personales y por esa vía articular en menor o mayor medida las acciones vividas con su dinámica identitaria. En otras palabras, el sentido identitario de la formación de los estudiantes dependerá

en buena medida de los modos y condiciones de apropiación de las narraciones disponibles en la cultura para dar sentido (o no) a sus experiencias educativas (Gallardo y Sebastián, 2016).

Coherente con esto, la metodología utilizada en este enfoque ha sido de carácter narrativo. Para la recolección de información hemos privilegiado la entrevista biográfica, con miras a la producción de un relato de práctica (Bertaux, 2005). Esta forma de entrevista se constituye como una situación donde narrador y entrevistador construyen un espacio de interacción que permite la elaboración de una historia, aquella historia que el participante nos quiere mostrar. Esta entrevista de relatos de vida, se plantea como una entrevista abierta, no estructurada, guiada por una consigna inicial amplia donde es el narrador quien asume un rol principal. Las herramientas de análisis están inspiradas en el análisis estructural (Piret, Bourgeois y Nizet, 1996) incorporando un análisis diacrónico que organiza la trama y el móvil de la actividad (Sebastián y de Villers, 2006). La presentación de resultados implica proponer la articulación de sentido identitario (con la formación) expresados en niveles (alta, media, baja) y el uso de estructuras narrativas (Greimas, 1970, 1974) que han sido apropiadas por los participantes para organizar momentos relevantes de su relato.

A continuación, se describen brevemente algunos resultados de las investigaciones situadas en este enfoque.

Relatos de práctica educativa analizados desde el punto de vista del sentido identitario

El estudio original de Sebastián y de Villers (2006) incluyó a educandos adultos que seguían cursos de alfabetización en Bélgica. Este estudio fue replicado por Orrego (2012) en Chile. Ambos estudios comparten resultados similares. Por una parte, se pudo distinguir dos grandes modos de articulación de sentido identitario: uno más bien fuerte, en el que las metas de las acciones de formación eran perfectamente coherentes con el móvil identitario de los sujetos entrevistados; y otro intermedio, en el que las metas de la acción materializaban de modo más claro un móvil de otra actividad, por ejemplo, la laboral o la de formación. En el estudio de Orrego (op.cit) también se pudo distinguir un tercer modo, en el que el grado de articulación de sentido identitario resultó más bien débil. Es decir, las metas de las acciones de formación tenían escasa articulación con el móvil identitario. Por otra parte, la estructura canónica del relato maravilloso o relato heroico (Greimas, 1970, 1974) apareció como la matriz para la construcción de las narrativas personales, en particular aquellas con una articulación de sentido identitario fuerte. La trayectoria personal tendió a ser interpretada como una aventura individual, en la que el triunfo (aprendizaje, certificación académica) es posible en la medida que se superen pruebas que muestran el mérito del protagonista de la narración autobiográfica.

Enfocado en el problema del involucramiento de estudiantes de secundaria, Gallardo (2012) realizó su investigación con alumnos de dos liceos, situados en comunas de nivel socioeconómico bajo en la ciudad de Santiago de Chile. Los resultados fueron coherentes con los de los estudios anteriores, haciéndose más importante la distinción entre relatos en que se mostraba un alto sentido identitario y, consiguientemente, un alto involucramiento y aquellos en que se producía lo contrario. Para los primeros, el liceo y los aprendizajes que éste propone resultaban consistentes con sus motivos identitarios, los cuales son presentados narrativamente de un modo que resulta coherente con el relato heroico. En los relatos en que las acciones de educación formal fueron presentadas como teniendo un sentido identitario débil, en cambio, el liceo aparece como un purgatorio en el que expiar errores cometidos previamente por ellos mismos (p.ej. estudiar poco; dedicarse más a actividades extraescolares; dejar los estudios por un tiempo); un tiempo que se debe completar cuanto antes para poder entrar al espacio del trabajo y no ser excluido de los procesos productivos; pero del cual ya no se puede obtener provecho en términos de aprendizajes que permitan aspirar a un desarrollo personal posterior.

Haciéndose cargo de una observación metodológica de Gallardo (op.cit.), a saber, que los relatos de la práctica educativa producidos por los adolescentes fueron menos ricos y más difíciles de producir que los de los adultos, Melero (2015) realizó un estudio metodológico que buscaba determinar si es posible investigar el sentido identitario de la formación en un período anterior a la adolescencia y en qué condiciones sería esto posible. El trabajo mostró que en el período escolar que va desde 3° a 6° de primaria,

estudiantes de un colegio situado en una comuna de nivel socioeconómico bajo de Santiago fueron efectivamente capaces de producir relatos de su práctica escolar, aun cuando dichos relatos fueron más fragmentados que los que producen los adolescentes y adultos entrevistados en otros estudios. Un elemento a destacar es que los estudiantes de primaria entrevistados fueron capaces de producir relatos en la medida que el contexto de investigación les ofrecía el andamiaje adecuado para hacerlo (p.ej. un guion de preguntas y/o un juego que sostenía la construcción de los relatos). Dado el carácter metodológico del estudio, no se buscó establecer las articulaciones del sentido identitario que tomaría la formación para los escolares. Sin embargo, los relatos recogidos sorprenden por su coherencia narrativa con los estudios precedentes. Los estudiantes reportaban un involucramiento en general débil; utilizando categorías polares para referirse a los modos de involucrarse con la experiencia escolar (“ser un buen alumno” o “ser un mal alumno”; “portarse excelente” o “ser un diablo”); explicando las dificultades experimentadas, tanto propias como ajenas, en términos estrictamente individuales.

En todos los estudios la narrativa predominante en la escolarización formal para la comprensión tanto del éxito como del fracaso académico tiende a la responsabilización individual, favoreciendo la identificación de las causas del aprendizaje o de las dificultades vinculadas al proceso escolar en el sujeto que aprende, dejando de lado cualquier referencia a la situación de aprendizaje donde se producen tales efectos. El buen rendimiento estaría dado por la presencia de algún talento o don particular, así como el mal rendimiento se explicaría por culpas individuales, falta de capacidades o desidia personal. En este sentido, pareciera que los discursos escolares disponibles para la interpretación de sí en la educación formal favorecen lo que Baquero (2008) ha denominado como la falacia de la abstracción de la situación en la propia interpretación que cada estudiante realiza de su trayectoria de aprendizaje. Este análisis acompañaría relatos de niños, adolescentes y adultos.

Luego de este breve resumen de hallazgos producidos usando el enfoque de sentido identitario de la formación, desarrollaremos algunas reflexiones transversales. Para ello seguiremos el esquema de preguntas que han guiado la preparación de este número monográfico.

Reflexiones sobre un enfoque de investigación

Al revisar el enfoque que hemos presentado, pensamos que su aporte a la comprensión de la construcción de la identidad en contextos de educación formal radica en dos grandes aspectos. Por una parte, pone el énfasis en la articulación entre los procesos de aprendizaje y las dinámicas identitarias, ofreciendo un modo epistemológicamente consistente y teóricamente complejo de explicar el modo en que los participantes se involucran (o no) en prácticas que conducen a transformaciones tanto cognitivas como identitarias. Al considerar las narrativas identitarias como herramientas culturales que median una actividad en permanencia, este enfoque se sitúa de lleno en la tradición constructivista piagetano-vygotskiana en psicología del aprendizaje (cf. Castorina y Baquero, 2005; Sebastián y Lissi, 2016). Esta tradición permite conceptualizar una relación interna entre diferentes estructuras de conocimiento, tanto de conocimientos escolarizados, como de carácter identitario, y de ese modo evitar los eclecticismos propios de corrientes asociacionistas en psicología (cf. Pozo, 1989).

Por otra parte, este enfoque se sitúa explícitamente en una perspectiva de desarrollo humano, entendiendo los procesos de formación y transformación identitaria como una resultante de la interacción entre la trayectoria de un sujeto y un contexto que también tiene su propio dinamismo histórico. En efecto, los resultados de nuestros trabajos muestran al mismo tiempo una importante coherencia entre las narrativas de los educandos en diferentes momentos de la ontogenia y una serie de diferencias atribuibles a los procesos de transformación ligados a la participación de los mismos sujetos en las instituciones educativas. Son necesarios estudios longitudinales que muestren las transformaciones que se producen en un mismo individuo a lo largo de su vida para contrastar y eventualmente corroborar estos hallazgos. Sin embargo, pensamos que este enfoque se ha mostrado capaz de ofrecer un marco para articularlos de manera coherente, aportando más que una mera descripción ordenada, avanzando hacia una explicación de la génesis de la identidad en contextos educativos.

En relación al aporte metodológico de este enfoque, pensamos que los distintos estudios empíricos realizados han permitido afinar una forma de entender la producción y análisis de relatos de práctica que, apoyada en el análisis estructural (Greimas, 1970, 1974; Piret, Nizet y Bourgeois, 1996), permite sistematizar la comprensión y comparación de los relatos y al mismo tiempo busca superar algunos de los aspectos más criticados de este enfoque metodológico. Entre estos últimos, destaca la pérdida de la temporalidad que distingue al pensamiento narrativo del pensamiento paradigmático (Bruner, 1986). En efecto, el análisis estructural tradicional, en particular en su vertiente del análisis actancial (Piret et al, 1996) tiene la pretensión de reducir un relato a un esquema sincrónico en el que todas las relaciones que permiten hacer inteligible lo relatado se organizan en torno al esquema que liga una acción y su objeto de búsqueda (aquel estado final que persigue alcanzar dicha acción). Los demás actantes se organizarían en torno a este esquema, precisándolo.

En nuestros trabajos de investigación, desde el inicial de Sebastián y de Villers (2006), hemos optado por conservar los elementos del análisis actancial, pero reintroduciendo la diacronía del relato mediante la producción de diversos esquemas actanciales que sintetizan segmentos más pequeños del relato. De este modo, los diferentes episodios, propios de toda narración humana mantienen su complejidad en el análisis permitiendo mostrar las diversas estructuras narrativas que los sujetos van adoptando en la construcción de sus relatos. Así, si bien en el apartado anterior hemos destacado el rol que tiene el relato heroico como matriz de ciertas narrativas personales, en particular el estudio de Gallardo (2012) mostró que otras estructuras narrativas como por ejemplo el “relato testimonial de conversión” pueden también ser apropiados por los participantes de las comunidades educativas para construir sus narrativas identitarias y, por esa vía intentar dar coherencia y positividad a sus vivencias en el espacio educativo. Un espacio aún por desarrollar en este aspecto es la colaboración con investigadores especialistas en narrativas literarias y audiovisuales que nos ayuden a complejizar el análisis de las diferentes estructuras que la cultura provee para construir las identidades al interior de una comunidad de práctica determinada.

Por otro lado, el trabajo de tesis actualmente en curso de Calderón (en preparación) ha mostrado la necesidad de revisar la propuesta metodológica de este enfoque en dos aspectos relevantes. Por una parte, es necesario volver a preguntarse por el modo en que hemos analizado el nivel de la actividad identitaria, ya que si bien en cuanto a las acciones de formación hemos recuperado la diacronía antes mencionada, dicho nivel estrictamente identitario ha sido analizado en un esquema sincrónico en el que se privilegia la tendencia a la coherencia buscada por toda operación de narrativa identitaria (Hammack, 2008). Si bien hay sustento empírico y teórico para buscar restituir esta tendencia en el análisis, nos preguntamos si por esa vía no hemos estado yendo más lejos que los mismos sujetos entrevistados, creando una ficción de unidad en la actividad identitaria que no se condice con la experiencia de los participantes. Relatos de práctica complejos y largos como los que analiza Calderón (op.cit.) sugieren que diversos móviles de la actividad identitaria pueden encontrarse en tensión, al interior de un mismo relato. Esto sería coherente con la idea de que las narrativas que ofrecen las culturas no siempre son fáciles de ser integradas en una narrativa identitaria individual por un sujeto en particular. Dado que el proceso de internalización de estas narrativas, de su reconstrucción individual, es un proceso de desarrollo, tal como lo señalábamos previamente, estas tensiones debieran también ser objeto de análisis, para una adecuada comprensión del fenómeno que nos interesa.

Un segundo aspecto que ha sido puesto de relieve por el trabajo de Calderón (op.cit.) es la necesidad de afinar el análisis del nivel de las operaciones que materializan las acciones de orden identitario. La incorporación de un análisis de voces y posiciones (Prados, Cubero, Santamaría, y Arias, 2013) está siendo evaluado con estos fines.

En relación a la pregunta por el aporte que el enfoque de sentido identitario de la formación puede hacer para la elaboración de propuestas de intervención social, pensamos que éste radica en su capacidad para mostrar la relevancia de las narrativas maestras en la configuración de la experiencia de los participantes en la institución educativa. En efecto, si las narrativas hegemónicas que ofrecen las instituciones educativas tienen unas determinadas características, y tal como lo sugieren nuestros resultados en diversos niveles educativos y momentos del desarrollo, esas características enfatizan el carácter heroico, individualista y exitista, no es de extrañar que dichas narrativas sólo resulten útiles para construir una identidad positiva

para sólo una parte de los educandos (y quizás también de los otros actores participantes). Como lo muestran los resultados de Gallardo (2012) y Melero (2015), aquellos estudiantes que no siguen una muy específica forma de comportamiento y/o no obtienen buenas calificaciones, no disponen de narrativas que les permitan desarrollar una identidad vital en el marco de su participación en instituciones de educación formal. Es cierto también, que los resultados de Orrego (2012) muestran que la trayectoria puede ser modificada incluso en períodos tardíos de la vida. En todo caso, se abre una posibilidad de intervención basada en el análisis crítico de las narrativas que las sociedades y las instituciones proveen a sus participantes ¿Proveen esas narrativas de herramientas para construir identidades saludables y vitales, identidades que sostengan un involucramiento real con las actividades de enseñanza-aprendizaje? ¿Gestionan las instituciones esas narrativas, las intencionan de modo de que ellas ayuden a sus participantes a alcanzar los objetivos que la institución educativa se ha planteado como misión?

Lo reiteramos, nuestros trabajos indican más bien lo contrario. Las narrativas maestras actualmente vehiculizadas por las instituciones educativas en nuestra sociedad tienden a promover el sufrimiento y el desinvolucramiento. Pensamos que, al destacar esta relación, este enfoque ofrece a los interesados en la intervención social, el campo de las narrativas como un espacio fructífero no sólo para comprender estos fenómenos sino también para trabajar sobre ellos. En efecto, acciones como la selección que una institución hace de las narraciones de sus miembros que serán destacadas, por ejemplo, a través de premios, o su publicación en diversos medios internos; la creación (o selección) de historias de ficción que serán privilegiadas en el trabajo escolar; el análisis de la historia institucional y los modos en que es contada a los participantes; y más ampliamente, el trabajo en medios de comunicación acerca de los relatos que se ofrecen para apropiarse de la vivencia escolar, aparecen como campos novedosos y relevantes.

Esperamos que la integración de los aportes y desarrollos aquí reseñados pueda seguir haciendo avanzar el enfoque del sentido identitario de la formación, como una aproximación que integra teoría y práctica, con el fin de promover el desarrollo de identidades vitales y críticas, en todos los actores del sistema educativo.

REFERENCIAS

- Álvarez, M.A. (2012). *Trayectorias de transformación de narrativas de identidad en usuarios de un banco comunal de fondo esperanza*. Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología, Mención en Psicología Educacional.
- Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En R. Baquero, A. Pérez y A. Toscano (Eds.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bertaux, D. (2005). *Los Relatos de Vida*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourgeois, É. y Nizet, J. (1997/2007). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Bourgeois, É. (2000). Le sens de l'engagement en formation. En J.M. Barbier y O. Galatanu (Eds.) *Signification, sens, formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan (Sous la direction de) *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Calderón, M. (en preparación). *Profesor/a universitario/a: sentido del trabajo docente en la construcción de una identidad académica/profesional*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Castorina, J. A., y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina, J.A. (2006). El cambio conceptual en psicología: ¿cómo explicar la novedad cognoscitiva? *Psyche*, 15(2), 125-135. doi:10.4067/S0718-222820060002000317
- Gallardo, G. (2012). *Articulaciones de sentido identitario con la formación construidas por jóvenes estudiantes secundarios en dos liceos de nivel socioeconómico medio bajo de la Región Metropolitana. Un contraste desde el rendimiento SIMCE*. Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología, Mención en Psicología Educacional.

- Gallardo, G. y Sebastián, C. (2016). Exclusión e Involucramiento con el Aprendizaje: una Propuesta de Comprensión desde los Enfoques Histórico-Culturales. En P. Freire, R. Moretti y F. Burrows (Eds.). *Aprender con otros: Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos* (281-308). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Glassman, M. (1996). Understanding Vygotsky's motive and goal: An exploration of the work of A.N. Leontiev. *Human Development*, 39(6), 309-327. doi: 10.1159/000278505
- Greimas, A. J. (1970). *Du sens*. Paris: Editions du Seuil.
- Greimas, A. J. (1974). *Sémantique structurale*. Paris: Librairie Larousse.
- Hammack, P.L. (2008). Narrative and the Cultural Psychology of Identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 222-247. doi: 10.1177/1088868308316892
- Hammack, P.L. (2011). *Narrative and the politics of identity: The cultural psychology of Israeli and Palestinian youth*. New York: Oxford University Press.
- Kaddouri, M. (1996). Place du Projet dans les Dynamiques Identitaires. *Education Permanente*, 128, 135 – 151.
- Lemke, J. L. (2000). Across the scales of time: artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273-290. doi: 10.1207/S15327884MCA0704_03
- Leontiev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- McAdams, D. P. (2006). The problem of narrative coherence. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 109-125. doi: 10.1080/10720530500508720
- Melero, D. (2015) *¿Qué dicen los niños sobre ser estudiantes en la escuela? Metodología para investigar articulaciones entre sentido identitario y formación escolar en escuelas de nivel socioeconómico medio bajo de la Región Metropolitana*. Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología, Mención en Psicología Educacional.
- Orrego, K. (2012). *Construcciones de sentido identitario en experiencias de alfabetización en adultos: Una exploración a la estructura narrativa y a la construcción de sentido en relatos de práctica, desde una adaptación del modelo Actancial de A. J. Greimas*. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Psicología Educacional, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Penuel, W. R. y Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- Pérez, J.L. (2016). *¿Mis experiencias valen? Articulación de sentido identitario en docentes de ciencia en un contexto de educación continua*. Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología, Mención en Psicología Educacional.
- Piret, A., Nizet, J., y Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles: DeBoeck.
- Portes y González-Rey (2013). El desarrollo de la identidad desde una perspectiva histórico-cultural. *Estudios de Psicología*, 34(1), 19-25. doi: 10.1174/021093913805403075
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A. y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 309–321. <http://doi.org/10.1174/021037013807532981>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. (Points Essais, 330). Paris: Editions du Seuil.
- Rochex, J. Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sebastián, C. y De Villers, G. (2006). *Dynamiques identitaires et sens de la formation. Une étude exploratoire du point de vue historico-culturel*. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (Collection Action et Savoir). Paris: L'Harmattan.
- Sebastián, C. y Lissi, M.R. (2016). El Aprendizaje como Proceso Psicológico Superior. Hacia una Comprensión Histórico-Cultural del Desarrollo del Proceso de Aprender. En P. Freire, R. Moretti y F. Burrows (Eds.). *Aprender con otros: Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos* (19-47). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Vygotski, L.S. (1934/1991). Pensamiento y Lenguaje. En L.S. Vygotski, *Obras escogidas Tomo II*. Madrid: Visor/ MEC.

Vygotski, L.S. y Luria, A.R. (1930/2007). *Herramienta y símbolo en el desarrollo del niño*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester-Wheatsheaf.

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y Desarrollo
Humano / Working Papers on
Culture, Education and Human
Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. La conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y formas de vida de los aprendices

Moisés Esteban-Guitart
Mariona Llopart
David Subero

ISSN 1699-437X | Año 2016, Volumen 12, Número 3 (Diciembre)

Abstract: The main purpose of this article is to describe some theoretical, methodological and applied consequences of the approximation known as funds of knowledge and identity in relation to the debate taking place in this special monographic, that is, the relationships between formal education, learning and identity construction. This paper is divided into three sections. First, the funds of knowledge and identity approach (FoK&I) is introduced. Second, questions underlie this monograph (theoretical contributions, methodological and practical) are addressed from the work carried out on the approximation of the FdCel. Finally, it is argued that students' identities can be considered a powerful tool to connect their learning experiences and contexts of activity in and out of school. We think that the educational continuities among contexts can strengthen the teaching and learning processes both in formal and informal settings.

Keywords: Funds of knowledge, funds of identity, school-family-community relationships, identity artefacts.

Resumen: El objetivo principal de este artículo consiste en describir algunas consideraciones teóricas, metodológicas y aplicadas de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad en relación al debate que se realiza en este monográfico, y que gira alrededor de la educación formal, el aprendizaje y la construcción de identidades. Dividimos este artículo en tres breves secciones. En primer lugar, introducimos la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad (FdCel). En segundo lugar, abordamos los tres ejes de preguntas que subyacen en el monográfico (contribuciones teóricas, metodológicas y prácticas) a partir del trabajo desarrollado en la aproximación de los FdCel. Finalmente, a modo de conclusión, sostenemos que las identidades de los estudiantes pueden ser una poderosa herramienta que permita conectar las experiencias y contextos de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela. Vinculación que puede optimizar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea en contextos formales o informales.

Palabras clave: Fondos de conocimiento, fondos de identidad, relaciones familia-escuela-comunidad, artefactos identitarios

Sobre los autores

Moisés Esteban-Guitart moises.esteban@udg.edu

Mariona Llopart mariona.llopart@udg.edu

David Subero david.subero@udg.edu

Universitat de Girona

Cita del artículo

Esteban-Guitart, M., Llopart, M. y Subero, D. (2016). La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. La conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y formas de vida de los aprendices. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 13-19.

http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

La aproximación de los *fondos de conocimiento* nace de la mano de antropólogos y psicólogos de la Universidad de Arizona en la década de los 80s, 90s del siglo XX. El objetivo fundamental es combatir la *perspectiva del déficit* en educación según la cual subyacente al rendimiento académico de grupos minoritarios descansa una suerte de carencias lingüísticas, intelectuales, económicas que explican su desempeño escolar (González, Moll y Amanti, 2005; Llopart y Esteban-Guitart, en prensa). En este sentido, en lugar de ver las familias de origen mexicano en USA como carentes de recursos, lugares desorganizados, con déficits lingüísticos y culturales, se parte de la premisa según la cual todas las familias, más allá de su condición sociocultural, disponen de saberes, habilidades, que se intercambian y que permiten en definitiva su funcionamiento y bienestar. Más específicamente, por fondos de conocimiento se entiende: “Los cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, así como las habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47).

Sin embargo, en ocasiones dichos *fondos de conocimiento* permanecen desconocidos por parte de los docentes y de la cultura escolar. “Las escuelas públicas a menudo ignoran los recursos culturales y estratégicos, que hemos llamado *fondos de conocimiento*, que los hogares disponen. Pensamos que estos fondos no solamente ofrecen las bases para la comprensión de los sistemas culturales a partir de los cuales emergen los niños y niñas de origen Mexicano en los Estados Unidos de América, sino también son recursos relevantes y útiles para la mejora de la práctica escolar” (Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992, p. 313). Realidad que dificulta cualquier intento de enseñanza culturalmente sensible y congruente.

Con el fin de reconocer e incorporar estos repertorios intelectuales, habilidades vinculadas a la jardinería, por ejemplo, o a la construcción, los docentes visitan algunos de los hogares de sus alumnos. El objetivo es doble. Por un lado, como ya se ha dicho, documentar etnográficamente los fondos de conocimiento de un determinado hogar para poderlos incorporar y vincular con el currículum y práctica escolar. El segundo objetivo, no menos importante, consiste en facilitar la creación de relaciones de confianza mutua entre docentes y familias.

“Las visitas etnográficas ayudaron a crear representaciones de las familias basadas en la documentación de recursos culturales, o fondos de conocimiento, en lugar de contextos deficitarios. En el corazón mismo de la aproximación se encuentra la necesidad de crear procesos de “convivencia”, es decir, un modo de convivencia basada en la formación de relaciones sustentadas en la confianza mutua a través de comunicaciones interpersonales entre los docentes y las familias” (Moll, 2014, p. 117).

Con el propósito de acompañar el proceso de realización de dichas visitas, así como llevar a cabo el análisis de la práctica escolar para transformarla, incorporando los fondos de conocimiento previamente detectados, se propone la creación de una comunidad de práctica, lo que Moll (2014) considera una estructura o sistema mediacional que permite vincular los procesos de análisis del hogar y el diseño e implementación de actividades educativas escolares. Se trata de la creación de *grupos de estudio* entre los docentes participantes, y miembros de la universidad. “El objetivo es crear nuevos instrumentos conceptuales que permitan mediar y ensanchar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los docentes se convierten en protagonistas culturales al establecer contacto con las prácticas sociales de las familias y sus fondos de conocimiento como parcela de su práctica pedagógica” (Moll, 2014, pp. 117-118). De modo que es a través de estos grupos de estudio, que los docentes se familiarizan con la etnografía, con las visitas a los hogares, diseñan las actividades educativas, e incorporan nociones clave para la aproximación de los fondos de conocimiento como la noción de zona de desarrollo próximo, de mediación cultural, de cultura como práctica o de movilidad del conocimiento, entre otras.

El concepto de *fondos de identidad* surge con el propósito de complementar la noción de fondos de conocimiento (Esteban-Guitart, 2012, 2014, 2016; Esteban-Guitart y Moll, 2014). A pesar de que se estima la importancia de los fondos de conocimiento para el desarrollo y socialización de las personas, no todos los saberes y habilidades de una unidad familiar pueden igualmente incorporarse –apropiarse– por parte del hijo/a- alumno/a. En este sentido, éste puede, más allá de la familia, desarrollar otros fondos de conocimiento. Lo que significa que pueden existir continuidades/discontinuidades entre los fondos de

conocimiento de los miembros de una misma unidad familiar. Además, cuando estas habilidades y saberes se incorporan en el ámbito del sentido personal: aquello que uno estima como relevante, como significativo, entonces hablamos de fondos de identidad. En concreto, se entiende por fondos de identidad aquellos espacios geográficos, personas significativas, artefactos culturales, instituciones, actividades-prácticas que son significativas para la persona en el sentido que forman parte de la definición que hace sobre sí misma. De modo que si la unidad de análisis de los fondos de conocimiento es la familia, la unidad de análisis de los fondos de identidad es el aprendiz.

El reto, entonces, consiste en hacer una doble documentación. Por una parte, el docente a través de las entrevistas en profundidad realizadas en el contexto de las visitas al hogar de algunos de sus estudiantes, detecta los fondos de conocimiento: aquellos saberes y habilidades que emergen, por ejemplo, de la experiencia laboral de los padres. Por otra parte, el docente, con otros recursos metodológicos: círculo significativo, dibujo identitario y otras estrategias gráficas-visuales (Esteban-Guitart, 2012), documenta los fondos de identidad del aprendiz. Cuando se detectan convergencias entre los fondos de conocimiento familiares que a la vez son fondos de identidad del aprendiz se seleccionan para ser vinculados a la actividad didáctica y curricular. Por ejemplo, un docente vinculó los contenidos de ciencias naturales (por ejemplo diferencias entre los animales vivíparos y ovíparos) a partir de un tema, animales de granja, que fue a la vez que fondo de conocimiento (un padre de un estudiante trabajaba en una granja cercana a la escuela) fondo de identidad (se incorporó en la definición que el alumno, de 7 años de edad, hacía sobre sí mismo, destacando –tanto en el dibujo identitario como en el círculo significativo– que visitar la granja donde trabaja su padre era una de las cosas que más le gustaban). Precisamente a partir del diseño de una visita a la granja, el docente organizó la actividad educativa (Jové, Siqués y Esteban-Guitart, 2015).

Aportaciones al debate

La comprensión de la construcción de la identidad desde la aproximación de los FdCel. Aportaciones teóricas

Una de las principales aportaciones en relación a la conceptualización de la identidad y la práctica escolar, que a nuestro juicio tiene la aproximación brevemente expuesta, es la consideración de las identidades de los aprendices (las vivencias que tienen en relación a aquello que para ellos tiene sentido y es significativo, les agrada, les interesa y apasiona) como vehículos que permiten movilizar y conectar los aprendizajes y conocimientos dentro y fuera de la escuela (Subero, Vujaisnovic y Esteban-Guitart, en prensa). Por ejemplo, una caja de zapatos o mochila con objetos significativos dentro, como una fotografía de la familia, un juego o una revista, puede ser utilizada por el docente para vincular el currículum escolar: las matemáticas, los colores a partir de los objetos que los estudiantes tienen dentro y que han traído de sus casas, o la lectoescritura haciendo una redacción con uno de los objetos. Dicho recurso deviene un artefacto identitario en el sentido que en su creación, al igual que puede pasar con un collage por ejemplo, el aprendiz proyecta aspectos que definen su ámbito de sentido.

Este tipo de artefactos identitarios son una ventana a los elementos contextuales que definen a la persona: fondos geográficos de identidad (por ejemplo la referencia a un río, montaña o región), fondos sociales de identidad (constituido por las personas significativas), fondos culturales de identidad (artefactos como una canción, un libro o una fotografía), fondos institucionales de identidad (referencias a una determinada Iglesia o religión, a una entidad deportiva o política), así como las prácticas de identidad (actividades, aficiones relevantes para la persona). Esta idea nos lleva al carácter distribuido que para nosotros tiene la identidad humana, así como su potencial rol mediador para ensanchar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y conectar distintas experiencias y contextos significativos de vida (Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart y Moll, 2014).

En definitiva, sostenemos que las identidades de los aprendices pueden ser consideradas artefactos que permiten conectar las experiencias y contextos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

La multimetodología autobiográfica y la comprensión de la construcción de la identidad. Aportaciones metodológicas

Pensamos que la principal aportación de la aproximación FdCel en relación a los aspectos metodológicos es la utilización de recursos gráficos y visuales con el objetivo doble de identificar los fondos de identidad, así como movilizarlos y aprovecharlos pedagógicamente. Lo que supone, a nuestro juicio, ir más allá de las tradicionales entrevistas en profundidad como instrumento casi exclusivo en investigaciones cualitativas (Bagnoli, 2009). Además, la “etnografía visual” (Pink, 2006) permite complementar la orientación metodológica adoptada en los inicios de la aproximación de los fondos de conocimiento (Moll, Amanti, Neff y Gonzalez, 1992).

La utilización de fotografías, mapas, dibujos producidos por los propios participantes puede ser muy adecuado para personas con problemas de comprensión y producción lingüística: por ejemplo niños en proceso de adquisición del lenguaje o personas de origen extranjero que están aprendiendo la lengua de la sociedad de destino.

En uno de estos recursos, el dibujo identitario, por ejemplo, se solicita al aprendiz que intente representar mediante papel y lápiz quién piensa que es en este momento de su vida, pudiendo incorporar, si lo considera necesario, personas, sitios, instituciones, actividades significativas para él. Tareas como ésta permiten fomentar la reflexión del participante, así como obtener representaciones concisas sobre elementos clave de lo que Vygotski (1996) consideró la unidad de análisis para el estudio de la conciencia humana, a saber: la vivencia (“perezhivanie”).

Sin embargo, desde la perspectiva de los FdCel, dichos recursos gráficos y/o visuales no se utilizan en un sentido psicoanalítico en tanto que técnicas proyectivas que permiten acceder al inconsciente. Pensamos que más que un producto, una manifestación de lo “interno” o una habilidad técnica-artística, estrategias como el dibujo identitario pueden considerarse como elicitadoras de un proceso epistémico. Es decir, un artefacto que permite la construcción de significados. Al igual que ocurre de hecho con cualquier sistema de representación externa (Martí, 2003), cabe considerar una función epistémica al convertirse potencialmente en un medio de pensamiento, aprendizaje y reflexión sobre uno mismo. Según Van Meter y Garner (2005) el dibujo ayuda a la adquisición, desarrollo y comprensión de significados dado que el proceso de dibujar conlleva crear una representación que explicita y hace tangible distintos conceptos, pudiéndolos explorar, analizar y relacionar.

En definitiva, se sugiere la incorporación de recursos y artefactos gráfico-visuales en la investigación psicoeducativa que permitan, en cualquier caso, completar la información suministrada por otros procedimientos más tradicionales como los grupos de discusión o las entrevistas en profundidad. Por otra parte, desde una perspectiva sociocultural, se considera necesario reivindicar el potencial carácter epistémico de dichos recursos metodológicos, es decir, tomar una fotografía, hacer una representación gráfica o elaborar un collage o un dibujo permiten crear, explicitar y construir y reconstruir significados. Lo que conlleva, además, que se conviertan en un instrumento para el cambio psicológico: aprendizaje y construcción de identidades.

La triple contextualización educativa. Aportaciones para la intervención social y educativa

Finalmente, la última consideración, nos lleva a discutir las consecuencias para la intervención psicoeducativa que se derivan de la aproximación, en este caso de los FdCel. Resumidas en un único concepto, proponemos considerar la necesidad de contextualizar el currículum y práctica escolar en tres niveles distintos de análisis.

Perin (2011), tras realizar una revisión de la literatura, concluye que la contextualización educativa facilita el progreso académico al propiciar procesos de aprendizaje significativo. Ello es debido, según la autora, al aumento de la implicación y la motivación por parte del aprendiz, quien aprende contenidos académicos a partir de sucesos reales sensibles a sus intereses, prácticas y experiencias de vida.

Por contextualización educativa queremos decir la vinculación del contenido y práctica curricular-escolar (contenidos y prácticas de educación formal) con las formas de vida, experiencias y contextos de aprendizaje de los estudiantes. Precisamente la incorporación y utilización de artefactos identitarios, descritos anteriormente, pueden ser una estrategia pedagógica para llevar a cabo dicha contextualización. En cualquier caso, la noción que estamos defendiendo aquí de contextualización no se reduce a la vinculación de los conocimientos nuevos con los previos, la popular teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (Perin, 2011). Dicha contextualización alude a la necesidad de reconocer la vinculación del currículum y práctica escolar con los fondos de identidad de los estudiantes, los fondos de conocimiento de sus familias, así como los temas o recursos de su comunidad. De ahí el triple nivel que anteriormente anunciábamos.

De modo que intervenir psicoeducativamente quiere decir, desde la perspectiva adoptada en este trabajo y, en sintonía con la perspectiva adoptada por los autores y autoras que firman este monográfico (ver, en este sentido, Cubero, Cubero, Santamaría, Saavedra y Yossef, 2007; Gómez-Estern, Martínez-Lozano y Vásquez, 2014; Lalueza, 2012; Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016; Luque y Cubero, 1990; Santamaría, Cubero y de la Mata, 2010), establecer continuidades educativas entre la escuela y los aprendices, sus familias y sus comunidades de referencia. Conclusión que pasamos a desarrollar a continuación y con la cual queremos terminar el artículo.

Conclusiones

Según una de las hipótesis de trabajo que Bronfenbrenner (1979) propuso en su *Ecología del desarrollo humano* y, vinculada a la conocida noción de “mesosistema” (relación de dos o más microsistemas - contextos de vida en los que la persona en desarrollo participa activamente-): el potencial evolutivo de un contexto de aprendizaje aumenta en la medida que se establecen continuidades educativas con otros contextos de vida y actividad. Dichas interrelaciones, entre por ejemplo la escuela y la familia, pueden adoptar la forma de actividades compartidas, información y comunicación en los dos sentidos, aparición de confianza mutua, una orientación positiva, consenso de metas, así como equilibrio de poderes (Gifre y Esteban-Guitart, 2012).

Según una reciente revisión de la literatura, Bronkhourst y Akkerman (2016) describen tres estrategias utilizadas intencionalmente con el fin de conectar los contextos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. En primer lugar, la utilización de objetos o personas en tanto que representaciones de determinadas prácticas. Básicamente, como se ha ilustrado anteriormente a propósito de la noción de artefactos identitarios, incorporando en la escuela objetos o prácticas de otros contextos significativos del aprendizaje (por ejemplo el rap, videojuegos u otros artefactos y prácticas relevantes y conocidas para el estudiante). Otra estrategia para crear continuidades educativas se relaciona con lo que los autores llaman “prácticas híbridas” (Bronkhourst y Akkerman, 2016, p. 23). Es decir, espacios fronterizos que mezclan características de contextos formales e informales. El programa “Shere Rom” sería un buen ejemplo de ello (Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016), así como en definitiva las experiencias de aprendizaje servicio que aparecen en este monográfico. Finalmente, los autores identifican una tercera estrategia para propiciar continuidades educativas, a saber, llevar a los estudiantes a visitar contextos más allá de los muros de la escuela como un jardín botánico, un museo, un laboratorio o cualquier programa de intercambio y extensión académica.

Sostenemos que las identidades de los estudiantes, conceptualizadas como las vivencias relativas a sí mismos/as (el ámbito del sentido, aquello que es significativo para ellos/as), en tanto que procesos fronterizos que se desarrollan en la multiplicidad de contextos en que éstos participan, son candidatas para convertirse en instrumentos y recursos pedagógicos con el objetivo de establecer continuidades educativas y contextualizar el currículum y la práctica escolar. En un sentido robusto, el aprendizaje conlleva vida (lo que Dewey gustaba referirse como *experiencia*), y la vida, o experiencia, se ensancha y distribuye en un contexto comunitario. Aún con el transcurso de los años, la visión sistémica de la escuela y el aprendizaje dibujada por Vygotski sigue mereciendo nuestra atención y profundo interés:

“Nuestra única preocupación es que exista dentro de la propia naturaleza del proceso educativo, dentro de su esencia psicológica, la exigencia de que haya un contacto íntimo y una estrecha interacción con la vida misma. En última instancia, sólo la vida educa, y cuanto más profundo sea el contacto de la escuela con la vida, con el mundo real, más dinámico y robusto será el proceso educativo. El mayor fracaso de la escuela es que se haya encerrado y amurallado como si fuera un recinto alejado de la vida misma. La educación tiene el mismo sentido fuera del mundo real como el fuego sin oxígeno, o como estar respirando en el vacío. El trabajo educativo del profesor, por lo tanto, debe estar inevitablemente relacionado con su obra creativa, social y de vida (...) En la ciudad del futuro, no habrá ningún edificio único con un cartel que pondrá "Escuela", porque la misma palabra "escuela" será absorbida por completo en el trabajo y en la vida, y las escuelas se materializarán en las fábricas, en la plaza pública, en los museos, en el hospital y en el cementerio” (Vygotsky, 1926/1997, pp. 345-346).

REFERENCIAS

- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547-570. doi: 10.1177/1468794109343625
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bronkhourst, L. y Akkerman, S. (2016). At the boundary of school. Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35. doi: 10.1016/j.edurec.2016.04.001
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Saavedra, J. y Yossef, J. (2007). Aprendizaje y psicología histórico-cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. *Investigación en la Escuela*, 62, 5-16.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est
- Esteban-Guitart, M. (2014). Funds of identity. In T. Teo (Ed.), *The Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 752-757). New York: Springer.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. New York: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014). Funds of Identity: A New Concept Based on Funds of Knowledge Approach. *Culture y Psychology*, 20(1), 31-48. doi: 10.1177/1354067X13515934
- Gifre, M. y Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V. y Vásquez, O. (2014). Real Learning in Service Learning: Lessons from la Clase Mágica in the US and Spain. *International Journal for Research on Extended Education*, 2, 63-78.
- Gonzalez, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jovés, P., Siqués, C. y Esteban-Guitart, M. (2015). The Incorporation of Funds of Knowledge and Funds of Identity of Students and their Families into Educational Practice. A Case Study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.001
- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162. doi: 10.1174/113564012804932119
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., Padrós, M. (2016). Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: el Proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 33-69. doi: 10.1344/RIDAS2016.2.3
- Luque, A. y Cubero, R. (1990). Desarrollo, educación y educación escolar. La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar, Vol. 2* (pp. 137-156). Madrid: Alianza.

- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (en prensa). Funds of Knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. (2014). *L. S. Vygotsky and Education*. New York: Routledge.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, C. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for reaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 32(2), 132-141.
- Perin, D. (2011). Facilitating student learning through contextualization: A review of evidence. *Community College Review*, 29(3), 268-295.
- Santamaría, A., Cubero, M. y de la Mata, M. (2010). Thinking as action. Theoretical and methodological requirements for Cultural Psychology. *Theory & Psychology*, 20(1), 76-101. Doi: 10.1177/0959354309350244
- Subero, D., Vujasinović, E. y Esteban-Guitart, M. (en prensa). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*. doi: 10.1080/0305764X.2016.1148116
- Van Meter, P. y Garner, J. (2005). The promise and practice of learner-generated drawing: Literature review and synthesis. *Educational Psychology Review*, 17(4), 285-325. doi: 10.1007/s10648-005-8136-3.
- Vélez-Ibáñez, C. G. y Greenberg, J. B. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313–335.
- Vygotski, L. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (1997). *Educational psychology*. Roca Raton: CRC Press.

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y Desarrollo
Humano / Working Papers on
Culture, Education and Human
Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Educación, minorías e identidad. Reflexiones a través de un proyecto de investigación-acción

José Luis Lalueza
Sonia Sánchez-Busqués
Marta Padrós
David García-Romero

ISSN 1699-437X | Año 2016, Volumen 12, Número 3 (Diciembre)

Abstract: This paper reflects the role of the school in the process of acculturation and differentiation that is inherent in the construction of the minority identity, from research carried on a platform of action research, the Shere Rom project, a network of communities of practice designed to promote educational practices aimed at inclusion of minority students. Everyday practice developed in this permanent platform is the basis to investigate issues related to processes of identity construction from diverse positions in the frame of discontinuities between family and school, and the relations between the institutions of the dominant culture and minority groups

Keywords: Education, Identity, Minority groups, School, Family-school, Hegemonic culture.

Resumen: En este artículo se reflexiona sobre el rol de la escuela en los procesos de aculturación y diferenciación inherentes a la construcción de la identidad minoritaria, a partir de los estudios realizados sobre una plataforma de investigación-acción, el proyecto Shere Rom, una red de comunidades de práctica diseñadas para promover prácticas educativas orientadas a la inclusión de alumnos de grupos minoritarios. La práctica cotidiana desarrollada en esa plataforma permanente, constituye la base para investigar cuestiones relativas a los procesos de construcción identitaria desde diversas posiciones en el marco de discontinuidades entre la familia y la escuela, y en el de las relaciones entre las instituciones de la cultura hegemónica y los grupos minoritarios.

Palabras clave: Educación, Identidad, Grupos minoritarios, Escuela, Familia-escuela, Cultura hegemónica.

Sobre los autores

José Luis Lalueza joseluis.lalueza@uab.cat
Sonia Sánchez-Busqués sonia-sanchez@uab.cat
Marta Padrós marta-padros@uab.cat
David García-Romero david.garcia.romero@uab.cat
Universidad Autónoma de Barcelona

Cita del artículo

Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., Padrós, M. y García-Romero, D. (2016). Educación, minorías e identidad. Reflexiones a través de un proyecto de investigación-acción. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 20-29. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

La escuela ha venido siendo considerada como la principal institución implicada en las tareas de inclusión y de construcción de cohesión social. Tanto desde una perspectiva reformista de “ascensor social”, que permeabiliza las barreras entre clases sociales, como desde una visión más transformadora, como motor de empoderamiento de las clases trabajadoras (Vila y Casares, 2009). Pero también se ha denunciado la escuela como institución que reproduce la segregación social y consolida las hegemonías culturales en sociedades multiculturales (Hannoun, 1992). Lejos de ser contradictorios, los estudios que apuntan en una y otra dirección muestran la capacidad transformadora de la práctica escolar. Así, Michael Cole (1996; LCHC, 1982) ha matizado el acento vygotskiano en la alfabetización como herramienta de transformación mental, mostrando que el contexto institucional en que se aprende a leer, así como las prácticas que comporta en relación a la lectura y la escritura, explica mucho mejor los cambios cognitivos de los aprendices. El sujeto que va a la escuela es diferente del que no va, no sólo porque aprende a leer y escribir, como parecían apuntar los estudios de Vygotski y Luria (Wersch, 1985), sino fundamentalmente porque la práctica escolar y la adquisición de las herramientas que conlleva transforma a los sujetos en su forma de relacionarse con el mundo y consigo mismos, transforma su identidad.

El problema que se presenta es que la escuela no opera del mismo modo en todos los contextos sociales. Concretamente, en ámbitos donde la cultura familiar y la escolar están alejadas y el riesgo de exclusión social es alto, la escuela generalmente se muestra muy ineficaz para el desarrollo de competencias y adquisición de conocimientos de sus alumnos. Esta dificultad es conocida desde hace tiempo en sociedades multiculturales, y han proliferado estudios sobre la situación de la minoría afroamericana cuyos miembros, en situaciones de ghetto habitacional y escolar, obtienen malos rendimientos en la escuela. De estos estudios nos interesan especialmente aquéllos que entran a analizar procesos identitarios para dar cuenta de esta situación, y entre ellos podemos considerar fundacionales los de Lavob (1969) y Ogbu (1994), que coinciden en relacionar la actitud oposicional de los escolares de los ghettos afroamericanos con elementos identitarios emergentes de la toma de conciencia de pertenecer a una minoría sujeta a situaciones de dominación.

Nuestra investigación también parte del análisis de los reiterados fracasos de la escuela en la inclusión de niños y niñas gitanas. Partimos de algo bien conocido, la existencia de un marco de discontinuidades en las relaciones entre escuela y familia gitana, entre los valores y metas de la escuela y aquellos legitimados por familias y sus comunidades de referencia, así como entre las prácticas de uno y otro ámbito (Greenfield y Cocking, 1994; Poveda, 2001). La cuestión que aquí resulta relevante es cómo esas discontinuidades impactan en la construcción de la identidad del alumnado gitano, especialmente en la dimensión de aprendices.

Nuestra estrategia para estudiar este problema se orientó a la investigación-acción y optamos por construir una comunidad de prácticas fuera de ese marco institucional. La Casa de Shere Rom (CSR) surgió hace 18 años como confluencia de tres tipos de motivos: la necesidad expresada por activistas de una comunidad gitana de mejorar la escolarización de sus miembros, nuestro interés como investigadores en el estudio de los procesos de socialización en un grupo minoritario, y la oportunidad de proporcionar unas prácticas de calidad en un contexto real a estudiantes de Psicología.

Es, por tanto, un proyecto de intervención educativa que responde a unas necesidades y que adopta un compromiso de continuidad, fruto de la alianza entre un equipo de investigación y una asociación gitana. En segundo lugar, la colaboración con la asociación fue una excelente oportunidad para disponer de un “laboratorio natural” donde proseguir la investigación canalizando los estudios de los investigadores hacia aquellos aspectos que esa nueva actividad facilitaba. En tercer lugar, lo que un principio era tan sólo un nuevo espacio de prácticas para los estudiantes universitarios, acabó siendo el eje fundamental que sostuvo la CSR. Para su continuidad fue necesario el apoyo de la Facultad de Psicología asignando una tipología de docencia, “prácticas de campo”, y posteriormente en un proceso de reconocimiento por la UAB como experiencia de Aprendizaje Servicio.

La Casa de Shere Rom es, pues, una experiencia de investigación-acción-docencia usando la metodología de la Quinta Dimensión (Cole 1999, 2006) y la Clase Mágica (Vásquez, 2002) desarrollada por el Laboratory of Comparative Human Cognition de la Universidad de California. Consiste en una comunidad de prácticas

en la que diferentes tipos de aprendices (mayoritariamente estudiantes universitarios y niños y niñas entre 3 y 14 años), con la ayuda de dispositivos TIC, colaboran resolviendo tareas en el marco de una estructura narrativa que da sentido a la actividad. Se ha descrito en diversos lugares (Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 1999; Crespo, Lalueza, Portell y Sánchez-Busqués, 2005; Padrós, Sánchez-Busqués y Luque, 2012; Padrós, Sánchez-Busqués, Lalueza, Crespo y Lamas, 2014), así que aquí no vamos a entrar en el detalle de su funcionamiento, más allá de subrayar que las actividades desarrolladas se constituyen en una comunidad de práctica en la que diferentes actores (investigadores, maestros, activistas sociales, estudiantes universitarios, criaturas y adolescentes) comparten las mismas prácticas a pesar de llegar a ellas con objetivos diferentes, transitan entre las diferentes posiciones de experto y aprendiz, y acaban por desarrollar un conjunto de significados compartidos. El Proyecto Shere Rom es la extensión de la experiencia de la CSR a otros espacios formales (escuelas de primaria e institutos de secundaria en horario escolar) y no formales (otras asociaciones, centros cívicos o bibliotecas). Actualmente hay seis sedes que están funcionando. Todas ellas han sido plataformas para diversos estudios sobre el uso de las TIC en educación (Lalueza, Bria, Crespo, Sánchez-Busqués y Luque, 2004; Lalueza, Crespo y Bria, 2008), la cultura gitana como contexto de desarrollo (Lalueza y Crespo, 2009; Crespo, Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2013), interacciones educativas en la Zona de Desarrollo Próximo (Luque y Lalueza, 2013), apropiación del profesorado de las innovaciones educativas (Lamas y Lalueza, 2012; Torres, Arrona y Crespo, 2013), discontinuidades entre familia y escuela (Crespo y Lalueza, 2003; Padrós, Sánchez-Busqués, Lalueza y Crespo, 2014; Sánchez-Busqués, Padrós y Lalueza, 2015) y, en la actualidad, sobre aprendizaje servicio (Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016).

La construcción de la identidad en una comunidad de práctica

Desde un marco interpretativo histórico-cultural, las nociones de comunidad de prácticas (Wenger, 1998), artefacto (Cole, 1999), motivos (Hedegaard, 2005) y narrativa (Bruner, 1996), nos son útiles para conceptualizar los procesos de construcción identitaria del aprendiz en tanto que miembro de la comunidad escolar. De acuerdo con Wenger (1998), la plena pertenencia a una comunidad de práctica se alcanza mediante la participación central legítima, lo que supone tres tareas fundamentales: a) apropiarse de los *artefactos* necesarios para ser competente en sus prácticas; b) asumir sus *motivos*, lo que supone ser consciente de sus metas y compartirlas y c) compartir las *narrativas* que le dan sentido y construir relatos coherentes con ellas. Pertenecer a una sociedad es participar en sus prácticas, lo que articula los procesos de construcción identitaria. Esta participación en las prácticas sociales supone *competencia en el uso de los artefactos* necesarios para ser un miembro competente de la comunidad, promueve la *asunción de los motivos* que vinculan las aspiraciones personales a las metas de la comunidad y posibilita *compartir un conjunto de narrativas* con los demás miembros de la comunidad (Rogoff, 2003).

Esta construcción de la identidad mediante la pertenencia ocurre en la escuela sin mayor dificultad cuando sus miembros pertenecen a la cultura hegemónica y no viven en situación de exclusión social. El escolar se siente miembro competente en tanto que se apropia de artefactos como la lectura, las matemáticas, así como de los rituales propios de la institución; proyecta estas prácticas y las metas a las que están orientadas, relacionadas con el aprendizaje, el conocimiento o la capacitación como sus motivos y metas personales, legitimados por su entorno; se sirve de las narrativas comunes para explicar y calificar su propia conducta y la de los demás, dar cuenta de su pasado y expresar sus aspiraciones. Lo mismo podemos decir respecto al niño gitano en relación a las prácticas comunitarias, mediante las que se apropia de herramientas verbales, asume motivos que orientan sus aspiraciones como miembro de una familia y comparte narrativas que expresan valores generalmente alejados de los ideales de progreso individual.

Las dificultades para la inclusión escolar no se fundamentan meramente en la existencia de diferencias culturales. La mayoría de las familias inmigrantes, originarias de culturas distintas a la de la escuela, valoran la apropiación de herramientas en relación a motivos que tienen que ver con la inclusión social (ver al respecto el contraste entre familias de origen latinoamericano y familias gitanas en Sánchez-Busqués, Padrós y Lalueza, 2015). Para ello construyen narrativas sobre caminos de “progreso” y caminos de “perdición”, que permiten contemplar la práctica escolar como algo coherente y legítimo.

Siempre a condición de que sentirse competentes, asumir los motivos de la escuela y encajar sus narraciones de progreso, sea una tarea percibida como algo factible (Henaó, Lalueza y Tenorio, 2016).

En cambio, muchas familias gitanas no comparten una aspiración al progreso personal en el sentido propio de la población autóctona del grupo hegemónico o de la mayoría de los inmigrantes, y la “perdición” se relaciona con apartarse de las normas de la comunidad, con el peligro que conlleva diluir los lazos que dan sentido a su identidad, o caer en el desprestigio ante la comunidad gitana. En sus narrativas a menudo expresan desconfianza respecto a la escuela, se presentan a sí mismos como no competentes en el manejo de sus herramientas y no comparten sus motivos cuando se refieren al futuro personal. Estas narrativas adoptan un contenido de confrontación con la institución, en las que el “auténtico gitano” no se comporta como “buen escolar”.

Así, la cuestión no está en la diferencia, sino en cómo se construyen las identidades en el marco de las relaciones entre grupos, entre la minoría y la mayoría hegemónica. Apropiarse de una herramienta no es sólo una cuestión de “habilidad”, sino de los motivos que hay para ello y de las justificaciones y explicaciones que brindan las narrativas de la comunidad a la que uno está adscrito.

Esta aproximación coincide con los análisis de Ogbu (1987, 1994), en su comparación entre minorías voluntarias, procedentes de la inmigración, y minorías involuntarias, fruto de la conquista o el desplazamiento forzoso. Esta categorización de los grupos minoritarios no se ajusta bien a nuestro caso, pero sí la distinción en que se fundamenta, entre diferencias culturales primarias (que provienen del legado cultural) y diferencias culturales secundarias (que emergen en las relaciones de poder entre mayoría hegemónica y minoría). La aplicación de estos términos a la realidad europea nos permite entender que la diferencia cultural por sí misma no supone la constitución de una minoría. Hablar una lengua distinta a la hegemónica, profesar una religión diferente, compartir rasgos con un grupo humano que no es el mayoritario, no suponen necesariamente la constitución de una minoría, de una comunidad distanciada en sus prácticas, motivos y narrativas de los del grupo hegemónico. Consecuentemente, podemos diferenciar entre:

- a) Una identificación cultural (más o menos afianzada en prácticas comunitarias presentes) construida sobre diferencias culturales primarias y procesos de aculturación. En esta es posible compartir prácticas, motivos y narrativas con el grupo hegemónico, aunque generalmente con el reto de tener que superar barreras sociales. Esta identidad, aunque se fundamenta en las voces de su legado cultural, no excluye la presencia de voces de otras procedencias culturales, especialmente de la cultura “de acogida”. Si el diálogo intercultural es posible, los sujetos pueden adoptar distintas identificaciones e incluso construir identidades híbridas, propias de múltiples pertenencias a una sociedad intercultural. Por el contrario, el fracaso en ser reconocido como miembro puede conducir a procesos identitarios de tipo “minoritario”.
- b) Una identificación minoritaria (fuertemente enraizada en la práctica comunitaria cotidiana), que se construye no sólo en la diferencia, sino también en la “diferenciación”, dificultando la participación en prácticas culturales alternativas. Se fundamenta en una desconfianza que opera como obstáculo para compartir motivos y genera narrativas de resistencia y confrontación. Las voces de la cultura hegemónica también aparecen en estas identidades, pero a menudo en forma de “contrapalabra” (Bakhtin, 1986; Werscht, 1991).

Nuestra investigación permite entender la escolarización como un elemento fundamental en la deriva de las identidades minoritarias o, dicho en términos del construccionismo social, en el abanico de identificaciones posibles (Verkuyten y De Wolf, 2002). El éxito o el fracaso de su carácter inclusivo, en garantizar la participación legítima, (lo que supone facilitar la apropiación de artefactos, proporcionar motivos y compartir narrativas), contribuye de manera decisiva en abrir ese abanico a múltiples identificaciones en diálogo (no sin contradicciones). O, por el contrario, ante el fracaso en construir pertenencias, el cierre de las potenciales identificaciones a una única que se define fundamentalmente como resistente a la asimilación o reactiva a la exclusión.

Estrategias metodológicas en un marco de investigación-acción

Una parte de nuestro trabajo no se ha desarrollado en la escuela. Para nosotros ha sido prioritario el conocimiento a fondo de las comunidades gitanas, sus prácticas cotidianas y sus discursos, tomando la precaución de dejar de lado nuestro interés inicial por la escuela (Crespo, Pallí y Lalueza, 2002). Este trabajo etnográfico ha tenido dos fases. Una inicial, anterior al proyecto de intervención, y otra que surge precisamente sobre la plataforma de esos proyectos. En esta fase, que es la que aquí describimos, el trabajo etnográfico conduce a la implicación con las comunidades estudiadas en la creación de un proyecto educativo, y el desarrollo del mismo permite profundizar en el trabajo etnográfico, en un bucle de investigación-acción.

Inicialmente ese proyecto educativo se mantuvo fuera de la escuela, precisamente porque nos interesaba analizar procesos de aprendizaje de contenidos formales fuera del marco institucional de la misma. Sólo en una segunda fase volvimos a la escuela y allí nos encontramos con una pluralidad de agentes. Interrogados inicialmente acerca de la identidad de los alumnos gitanos, nos vimos envueltos en preguntas acerca de la identidad de los maestros, así como de los estudiantes que colaboran en el proyecto.

Así, a la etnografía de las prácticas comunitarias, que incluye entrevistas informales con adultos y niños, se une la etnografía de la práctica en el marco de nuestra actividad, dentro y fuera de la escuela, directamente por investigadores o indirectamente a través de la mirada de los estudiantes reflejada en sus diarios de campo. Además, esa actividad ha proporcionado productos culturales de los niños, en forma de relatos digitales, que son también un valioso material de análisis.

Complementariamente, hemos realizado entrevistas a madres y padres de criaturas participantes en el proyecto. Estos actores no están presentes directamente en la dinámica escolar, pero son referentes más o menos explícitos, tanto para los alumnos como fuente de legitimación, como para los maestros generalmente como problematización. Finalmente, hemos realizado entrevistas “de contraste” con otras familias (familias inmigrantes latinoamericanas) y estamos en vías de iniciar un análisis de las realizadas con jóvenes magrebíes que han tenido cierto éxito en su inclusión social.

En las sucesivas investigaciones, para el análisis siempre hemos partido de los datos. Tras transcribir notas de campo, entrevistas y grupos de discusión, se ha procedido a su codificación mediante categorías que emergían de la lectura de los textos, generalmente por varios investigadores en paralelo y que con posterioridad discutían la lista y definición de cada código hasta llegar a un consenso.

Se ha seguido una metodología inductiva (Hammersley y Atkinson, 1983; Ibáñez y Íñiguez, 1996; Saldaña, 2009) y realizando un análisis temático de contenido (Braun y Clarke, 2006; Saldaña, 2009) y la elaboración de redes temáticas (Attride-Stirling, 2001), con la ayuda del software de análisis de datos cualitativo Atlas.ti (Muhr, 1997; Muñoz-Justicia y Sahagún, 2015).

Así, para el análisis de la cultura gitana como marco de desarrollo, (Lalueza y Crespo, 2009; Crespo, Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2013) nos ha sido útil la noción bakhtiniana de *multivoicedness* (Bakhtin, 1986; Werscht, 1991, 2002), especialmente pertinente en el análisis de identidades híbridas, que se caracterizan por la convergencia de múltiples voces de procedencias culturales distintas, a menudo de manera contradictoria. En este caso, la creación de categorías respondía a la pregunta “¿Quién está hablando?”, con la intención de identificar las distintas voces que emergen en el discurso de un mismo sujeto en el marco de una conversación. Igualmente, al intentar analizar las transformaciones que se daban en los roles jugados por los maestros al cambiar radicalmente el contexto de interacciones educativas (Lamas y Lalueza, 2012), los códigos emergían siempre en relación a los componentes de los sistemas de actividad implicados (Engeström, 1999). O al analizar las interacciones (Luque y Lalueza, 2013) era inevitable incorporar lo que ya habíamos aprendido de los trabajos de Mercer (2001) o Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992). Para este trabajo, el soporte de herramientas como el ATLAS.ti nos resulta fundamental para manejar grandes cantidades de información.

No hay, por tanto, una innovación metodológica en la obtención de los datos y en su análisis, pero sí es relevante el manejo de las sinergias (y los obstáculos) de una plataforma que ha de resultar útil para la intervención, la investigación y la docencia. Y ello abre una particular línea de estudio sobre la sostenibilidad de ese tipo de plataformas que implica al Proyecto Shere Rom, pero también a UClinks de la Universidad de California. La cuestión aquí sería: ¿cómo influye en la sostenibilidad el tipo de relación entre partners, la implicación de los mismos en la investigación, la docencia y la intervención, la construcción conjunta de significados, las formas de entender la cooperación...? Para su análisis debemos buscar en fuentes distintas a las utilizadas hasta ahora, como la corriente de estudios sobre diseño participativo.

Los resultados de la investigación en la elaboración de propuestas de intervención social

Nuestra investigación nos conduce a una estrategia para la inclusión escolar que opera en distintos niveles: un nivel de intervención comunitaria, un nivel de organización de centro educativo, un nivel de actividad en el aula y un nivel de interacciones diádicas.

El conocimiento obtenido a través de los estudios sobre discontinuidades entre la escuela y las comunidades minoritarias nos ofrece elementos para la intervención en el nivel social y comunitario, como el trabajo con los servicios sociales para la inclusión educativa de miembros de familias gitanas en el barrio de Gràcia, o el asesoramiento para los planes educativos del área del Besòs.

En el nivel de centros educativos, el conocimiento preciso de las prácticas, motivos y narrativas comunitarias nos permite estrategias de acompañamiento en procesos de cambio en escuelas, básicamente orientados a la inclusión de las familias de grupos minoritarios en la dinámica educativa. Para ello ha resultado muy útil el desarrollo de las ideas de Hedegaard (2005, 2009, 2012), en torno a la necesidad del conocimiento mutuo de los motivos que impulsan la acción hacia un modelo u otro de desarrollo humano. En tanto que ese conocimiento permite legitimar los motivos del otro, las siempre complicadas relaciones familia-escuela encuentran oportunidad para el reconocimiento mutuo.

En el nivel del aula, sea en el interior de la escuela o sea en un espacio no formal, el desarrollo del modelo 5D nos ofrece herramientas para la transformación de los roles de los participantes, que transitan desde un modelo de transmisión a otro de participación (Rogoff, 1993, 1994, 1995). Los distintos actores operan inicialmente de manera fronteriza, dirigiéndose a objetos y metas diferentes, pero llegan a desarrollar una microcultura común mediante un conjunto de significados compartidos (Nilson y Nocon, 2005). Ello nos lleva a trabajar en el ideal de una educación intercultural a través de nuevas organizaciones de la actividad del aula, que tengan en cuenta y legitimen los motivos de los participantes, y que faciliten la construcción de significados compartidos, evidenciados a través de una narrativa común.

Por último, el estudio de las interacciones educativas nos permite analizar cómo los cambios en éstas llevan al cambio en los participantes, a través de transformaciones operadas en los roles que desempeñan. De un modelo escolar con roles inamovibles, pasamos a un modelo con roles cambiantes, donde los sujetos son en ocasiones expertos y en ocasiones aprendices. Ocurre con los menores, que en tanto que participan en la elección de metas asumen un estatus diferente frente a la actividad. Ocurre con los estudiantes universitarios, expertos en conocimientos formales, pero aprendices como educadores y situados en un rol de constante negociación con los menores. Ocurre con los maestros, que ven transformado su rol de transmisión y control a nuevas facetas de planificación, dinamización y negociación. Ocurre con los investigadores, que pasan de un estatus de observadores a otro de interventores, cambiando la naturaleza de lo que significa investigar. En estas interacciones, no sólo observamos transformaciones en los roles, también nos encontramos con el papel fundamental que juegan los afectos en el proceso de construirse mutuamente.

Finalmente, el impacto social del proyecto se evidencia en el campo de la educación superior. Estudiantes universitarios construyen narrativas identitarias dentro de esta acción colectiva, tanto en forma de relatos

de reto y superación, como de afiliación y trabajo conjunto (Macías Gómez-Estern, Martínez-Lozano y Vásquez, 2014). Algo común a estos tipos de narrativa es situar la experiencia como un punto de cambio que abre sus diferentes caminos de participación posible. Esto, en definitiva, supone la apertura de estudiantes universitarios a diferentes futuros posibles, donde “intervención profesional” y “transformación social” pueden formar parte del mismo contexto de actividad.

Conclusiones

El individuo moderno no puede entenderse sin el papel de la escolarización en la construcción de su identidad. De acuerdo con Gergen (1992), el papel enculturador de la escuela ha resultado fundamental en la transición histórica de un self romántico, definido por sus emociones y adaptado al medio social mediante la adscripción familiar o comunitaria y el respeto a la autoridad, hacia un sujeto moderno autocontrolado, guiado por la racionalidad y adaptado mediante su propia proyección en el futuro. Por el contrario, en la transición a un yo posmoderno, deslocalizado, con múltiples adscripciones, la escuela corre el riesgo de resultar una institución obsoleta. Pero en el momento en que la escuela acusa las contradicciones de sus intentos de dar respuesta a la posmodernidad, en determinados entornos sociales las tensiones entre el yo romántico y el yo moderno siguen estando en el centro de las relaciones entre la escuela y las familias de determinados grupos minoritarios. Es decir, las tensiones en la construcción de la identidad propias del siglo XX se solapan con las que emergen en el XXI, uniéndose a procesos identitarios derivados de la pertenencia a grupos minoritarios sujetos a presiones en ocasiones asimiladoras, en ocasiones segregadoras.

Participar en la escuela es un hito fundamental en la construcción de la identidad. Pero las identificaciones no se orientan necesariamente hacia la adscripción a un universo cultural propio de la escuela, pueden ir justo en dirección inversa como resultado del juego de hegemonías y resistencias. Utilizando la terminología de Bronfenbrenner (1987), en pocos casos resulta tan obvia la convergencia de fenómenos que se dan en cada uno de los microsistemas (escuela, familia, comunidad), en el mesosistema (continuidades y discontinuidades entre esos microsistemas), exosistema (incidencia de fenómenos fuera del campo de participación de los aprendices, pero que impactan en su vida cotidiana, como las transformaciones en prácticas laborales de sus familias) y el macrosistema (los avatares políticos y sociales en los discursos sobre la diversidad cultural, la pobreza, las clases sociales, los responsables de la crisis...).

Esta complejidad de contextos, adscripciones institucionales, participaciones en diversos sistemas y juegos de hegemonías, se manifiestan en las distintas voces, en ocasiones complementarias y en ocasiones contradictorias, que dan cuenta de los procesos de construcción de la identidad de los aprendices de determinados grupos sociales y culturales.

Hemos optado por intentar estudiar estos procesos a través de un prolongado proceso de “acompañamiento”, en el que la práctica de la investigación se hibrida con la práctica educativa y los procesos de empoderamiento. Ello conlleva diversas complicaciones, entre las que no es menor la cuestión de investigar un objeto que se transforma a causa, entre otros, de la acción de los investigadores, al tiempo que los propios investigadores se transforman culturalmente a través de esta práctica compartida (Padrós, 2016).

Referencias

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405. doi: 10.1177/146879410100100307
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard Univ. Press.
- Cole, M. (1999). Cultural psychology: Some general principles and a concrete example. En Y. Engeström, R. Miettinen, R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cole, M. (2006). *The Fifth Dimension: an after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cole, M. y Cole, S. (1996). *The development of children*. New York: Worth.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232. doi: 10.1080/02103702.1992.10822356
- Crespo, I., Lalueza, J.L., Sánchez-Busqués, S. y Padrós, M. (2013). Multiplicidad de voces e identidad étnica en los procesos de cambio en la cultura gitana. *Athenea Digital*, 13 (3), 159-177. doi: 10.5565/rev/athenead/v13n3.1134
- Crespo, I., Lalueza, J. L., Portell, M. y Sánchez-Busqués, S. (2005). Communities for intercultural education: Interweaving microcultures. En M. Nilson and H. Nocon (Eds.): *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities* (pp. 27-62). Berna: Peter Lang.
- Crespo, I. y Lalueza, J. L. (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad. En M. A. Essomba (ed.), *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido* (pp 293-314). Barcelona: PRAXIS.
- Crespo, I., Pallí, C. y Lalueza, J. L. (2002). Moving communities: a process of negotiation with a gypsy minority for empowerment. *Community, Work and Family*. 5(1), 49-66. doi: 10.1080/13668800220173
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analysing cycles of knowledge creation in practice. En Y. Engeström y R. Miettinen and R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Greenfield, P.M. y Cocking, R.R. (Eds.) (1994). *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale: LEA.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hannoun, H. (1992). *Els ghettos a l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo Editorial.
- Hedegaard, M. (2005). Strategies for Dealing with Conflicts in Value Positions between Home and School: Influences on Ethnic Minority Students' Development of Motives and Identity. *Culture y Psychology*, 11 187-205. doi: 10.1177/1354067X05052351
- Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural-historical approach: children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind Culture and Activity*, 16(1) 149-168. doi: 10.1080/10749030802477374
- Hedegaard, M. (2012). *Children, childhood, and everyday life: children's perspective*. IAP.
- Henao, C., Lalueza, J. L. y Tenorio, M. C. (2016). Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas en Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 29-41. doi: 10.11600/1692715x.14141090315
- Ibáñez, T. y Íñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. En José Luis Álvaro, Alicia Garrido y José Ramón Torregrosa (Coord), *Psicología Social Aplicada* (pp. 57 – 82).Madrid: McGraw-Hill.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). Culture and cognitive development. En W. Kessen (comp.). *Mussen's Handbook of Child Psychology*. 4 ed, col 1. New York: Wiley.

- Lamas, M. y Lalueza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura y Educación* 24(2), 177-191. doi: 10.1174/113564012804932083
- Labov, W. (1969). The logic of non-standard English. En J. Alatis (ed.), *Linguistics and the Teaching of Standard English to Speakers of Other Languages and Dialects*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (pp.1-44). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lalueza, J. L. y Crespo, I. (2009). Voices in the “Gipsy Developmental Project”. *Mind, Culture y Activity*. 16 (3), 263-280. doi: 10.1080/10749030802601304
- Lalueza, J. L., Crespo, I. y Bria, M. (2008). Microcultures, Local Communities and Virtual Networks. En T. Hansson. *Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues*, pp. 117-130. Hershey, PA: Information Science Reference. IGI Global. doi: 10.4018/978-1-59904-970-0.ch009
- Lalueza, J. L., Bria, M., Crespo, I., Sánchez-Busqués, S. y Luque, M. J. (2004). Education as microculture construction. From local community to virtual network. *Interactive Educational Multimedia*, 9, 16-31.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., Pallí, C. y Luque, M. J. (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la casa de Shere Rom. En M. A. Essomba: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 185-194). Barcelona: Graó.
- Lalueza, J.L.; Sánchez-Busqués, S. y Padrós, M. (2016). Creando vínculos entre universidad y comunidad: el proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 33–69. doi: 10.1344/RIDAS2016.2.3
- Luque, M. J. y Lalueza, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación* 362, 402-428. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166
- Macías Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V. y Vásquez, O. A. (2014). “Real Learning” in Service Learning: Lessons from La Clase Mágica in the US and Spain. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(2), 63–78. <http://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/view/19547/17044> (recuperado 04 octubre 2016)
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Muhr, T. (Ed.) (1997). *Atlas.ti Short User's Manual*. Berlin: Scientific Software Development.
- Muñoz-Justicia, J. y Sahagún Padilla, M.A. (2015). Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7. doi: 10.13140/RG.2.1.4837.6405
- Nilsson, M. y Nocon, H. (2005). *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*. Berna: Peter Lang.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in Minority School Performance. A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Educacion Quarterly*, 18, 312-334. <http://links.jstor.org/sici?sici=0161-7761%28198712%2918%3A4%3C312%3AVIMSPA%3E2.0.CO%3B2-7> (Recuperado 04 octubre 2016).
- Ogbu, J. U. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. En P. M. Greenfield and R. R. Cocking (Eds.): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (365-391). Hillsdale: LEA.
- Padrós, M. (2016) *9 anys sent paya, 9 anys agitanant-me: un estudio del ciclo vital en una comunidad gitana*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Padrós, M., Sánchez-Busqués, S., Lalueza, J.L. y Crespo, I. (2014). The Shere Rom Project: Looking for Alternatives to the Educational Exclusion of Roma. *International Journal for Research on Extended Education*, 2 (2), 46-62. <http://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/view/19546/17043> (Recuperado 04 octubre 2016).
- Padrós, M., Sánchez-Busqués, S., Lalueza, J.L., Crespo, I. y Lamas, M. (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 4 (2), 138–162. <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/221> (Recuperado 04 octubre 2016).
- Padrós, M., Sánchez-Busqués, S. y Luque, M. J. (2012). Shere Rom: creando una microcultura para la inclusión socioeducativa. *Quaderns de Psicologia*. 14 (2), 87-99. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1142

- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3337> (Recuperado 04 octubre 2016).
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sánchez-Busqués, S., Padrós, M. y Lalueza, J. L. (2015). La escuela vista por las familias. Proyecto migratorio frente a construcción minoritaria. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 65-69. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n1esp.pdf (Recuperado 04 octubre 2016).
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and Activity*, 1(4). 209–29.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J. V. Wertsch, P. Del Rio y A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Torres, S, Arzona, A y Crespo, I. (2013). Asesoramiento del profesorado desde la perspectiva histórico cultural de la teoría de la actividad. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 139, 60-78. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2013-139-60-78 (Recuperado 04 octubre 2016).
- Vásquez, O. A. (2002). *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. New Jersey: Laurence Erlbaum Publishers.
- Verkuyten y de Wolf (2002). Being, feeling and doing: Discourses and ethnic self-definitions among minority group members. *Culture y Psychology*, Vol 8 (4), 371-399. doi: 10.1177/1354067X0284001
- Vila I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge MA. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge MA. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J.V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y Desarrollo
Humano / Working Papers on
Culture, Education and Human
Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

El aprendizaje cooperativo como un espacio para la construcción de identidades de aprendizaje saludables

Roxana Rosales
Rosario Cubero

ISSN 1699-437X | Año 2016, Volumen 12, Número 3 (Diciembre)

Abstract: In this work, a relationship is postulated between educational intervention activities and the construction of an identity that we have defined as healthy, characterized by being able to talk about experiences as a learner incorporating positive experiences, make sense of the learning activities, perceive others as meaningful to continue learning, and developing a conception of herself based on the potential for change. This study explores the identity of participants in a cooperative learning program through the narratives and discourse of students, as well as the relationship between learners' identity and their participation in the cooperative program. The participants were 49 students (12-13 years old) in a context of social deprivation. Data collection was performed using a semi-structured interview applied in focus groups. Full transcriptions of the conversations were studied using content analysis. The results allow us to describe participants identity according to the dimensions postulated for the definition of a healthy learner identity and to make contributions on the nature of educational cooperative activities from the perception of learners.

Keywords: Learner identity, Healthy learner identity, Discourse, Cooperative learning, Cooperative classrooms, Focus group, Content analysis.

Resumen: En este trabajo se postula una relación entre las actividades de intervención educativa y la construcción de una identidad que hemos definido como saludable, caracterizada por la capacidad de narrar la experiencia como aprendiz incorporando vivencias positivas, dar sentido a las actividades de aprendizaje, percibir a los demás como significativos para el propio aprendizaje, y desarrollar una descripción de sí mismo basada en el potencial de cambio. Este estudio explora la identidad de un grupo de participantes en un programa de aprendizaje cooperativo, a través de las narrativas y discursos de los estudiantes, así como la relación entre la identidad de los aprendices y su participación en el programa de aprendizaje cooperativo. Los participantes fueron 49 estudiantes (12-13 años) en un contexto de privación social. Los datos se recogieron mediante una entrevista semiestructurada aplicada en grupos focales. Las transcripciones completas de las conversaciones fueron analizadas mediante un análisis de contenido. Los resultados nos permiten describir la identidad de los participantes de acuerdo con las dimensiones postuladas para la definición de una identidad de aprendiz saludable, así como contribuir a la descripción de la naturaleza de las actividades de cooperación educativa desde la percepción de los alumnos.

Palabras clave: Identidad de aprendiz, Identidad de aprendiz saludable, Discurso, Aprendizaje cooperativo, Aulas cooperativas, Grupos focales, Análisis de contenido.

Sobre los autores

Roxana Rosales roxrosmig@alum.us.es

Rosario Cubero rcubero@us.es

Universidad de Sevilla

Cita del artículo

Rosales, R. y Cubero, R. (2016). El aprendizaje cooperativo como un espacio para la construcción de identidades de aprendiz saludables. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 30-37. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Un estudio sobre la identidad de aprendiz en un contexto de riesgo de exclusión social

Los centros educativos, como contextos sociales de desarrollo, juegan un papel fundamental en la construcción de la identidad de sus participantes. Alumnado, profesorado y familias se ven influidos por las actividades que en ellos se realizan de forma cotidiana: en las relaciones afectivas, en el desempeño social, en las formas de participación que se promueven. La escuela constituye un espacio de socialización donde el yo de cada persona se va desenvolviendo como una realidad funcional (Coll y Falsafi, 2010; Rosales, 2016).

Aunque en los contextos educativos entran en juego diversos tipos de identidades, la identidad de aprendiz es una construcción específica de estos entornos. El concepto de identidad de aprendiz se refiere a un conjunto de significados que construimos sobre nosotros mismos como individuos en relaciones de aprendizaje. Estos significados están “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” (Falsafi y Coll, 2011, p. 84). La identidad de aprendiz se construye en el propio proceso de aprendizaje, en la interacción y el reconocimiento de los otros, en el discurso compartido, en los relatos sobre nuestras experiencias, lo que somos, cómo somos. En este sentido entendemos la identidad como un proceso de construcción dialógica y narrativa por el que las personas construimos y damos sentido a la realidad a través de significados compartidos (Bakhtin, 1981, 1986; Bruner, 1991, 1994, 2004; Coll y Falsafi, 2010; Falsafi y Coll, 2011; Gee, 2000; Gergen, 1995). En cuanto discurso y narración, la identidad de aprendiz, por tanto, tiene un carácter procesual y dinámico, así como situado en unas prácticas culturales e históricas específicas (Penuel y Wertsch, 1995; Vygotski, 1978, 1987).

En la confluencia entre la construcción de la identidad de aprendiz y las formas de intervención en la escuela, hemos desarrollado un estudio con el objetivo de explorar la identidad de los participantes en un programa de aprendizaje cooperativo. Hemos trabajado con 49 estudiantes de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (12-13 años), antes y después de su participación en el primer año de una experiencia de “Aulas Cooperativas”, mediante la que se pretende implantar una estrategia de enseñanza basada en el trabajo en grupos cooperativos en algunas materias. El objetivo principal del estudio ha sido conocer y describir la percepción que tiene el alumnado de sí mismo como estudiante antes y después de participar en la citada experiencia, identificando aquellos aspectos que constituyen su identidad de aprendiz. Un segundo objetivo fundamental ha sido obtener una valoración de la estrategia de intervención educativa y específicamente, explorar qué aspectos de esta experiencia resultan más significativos para el alumnado, para poder mejorar la misma reforzando o reformulando aquellos elementos que se estimen necesarios a la luz del análisis desarrollado. Se pretende aportar datos, por tanto, sobre si esta forma de aprender ha supuesto cambios en la identidad del aprendiz, en la percepción que alumnos y alumna tiene sobre sí mismos, sobre su contexto y sobre su futuro.

El estudio se desarrolla, además, en un contexto de privación social. La escuela con la que trabajamos está situada en una zona con necesidades de transformación social (ZNTS), con un alto porcentaje de desempleo y un bajo nivel educativo. Los estudiantes, por lo tanto, son considerados como una población en riesgo de exclusión social. Hay muchos estudiantes con necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, comportamiento disruptivo, absentismo de la escuela secundaria, un entorno familiar desestructurado con mínima participación en la escuela, y una creciente población migrante con diferentes idiomas. Es por ello que la dirección del centro promueve y gestiona varios proyectos con diferentes instituciones para la creación de espacios alternativos y formas de atención complementaria a los estudiantes.

Aportaciones al debate

La confluencia entre la construcción de una *identidad de aprendiz saludable* y el aprendizaje cooperativo. Aportaciones teóricas

La relación indisoluble entre identidad de aprendiz y aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010) nos lleva a plantear los rasgos que pueden caracterizar una identidad saludable, y el papel que la escuela como espacio socializador puede y debería tener para contribuir a ello. ¿Qué podemos definir como una *identidad de aprendiz saludable*? Consideramos que la identidad de aprendiz saludable es aquella que permite al alumno o alumna ser consciente de su desempeño como aprendiz y enfrentarse a los nuevos aprendizajes optimizando sus posibilidades, reduciendo sus dificultades y teniendo como referencia sus experiencias anteriores. De acuerdo con nuestros planteamientos, proponemos que una identidad de aprendiz saludable dentro del contexto educativo supone que el/la alumno/alumna (Rosales, 2016, Rosales y Cubero, 2016):

- Sea conocedor y capaz de referirse a sí mismo en términos de su rol y de su desempeño como sujeto de aprendizaje.
- Sea capaz de narrar su experiencia como aprendiz incorporando vivencias positivas y siendo reflexivo frente a las causas que han podido provocar experiencias de fracaso, para identificar aquellos factores que han podido influir y tomar medidas para el futuro.
- Se comprometa en su proceso de aprendizaje como parte de un grupo más amplio y con el cual se relaciona.
- Encuentre sentido a la actividad de aprendizaje que va a realizar, bien porque responde a sus expectativas, sean éstas a largo o corto plazo, o porque se siente reconocido en ellas por los otros.
- Ponga en juego sus experiencias anteriores como aprendiz para la adquisición de nuevos aprendizajes.
- Se perciba positivamente como persona única e importante, que se relaciona positivamente con los otros.
- Perciba a los otros como significativos e importantes para su propio aprendizaje.
- Desarrolle una concepción de sí mismo como aprendiz basada en las posibilidades de mejora y cambio, mediante el apoyo de los otros y el esfuerzo personal.

En el complejo marco de prácticas y contextos culturales, es un desafío para las instituciones educativas contribuir a una construcción de la identidad de aprendiz saludable. Si bien la escuela no es el único espacio en el que el alumnado construye sus múltiples identidades, sí tiene un papel esencial en este proceso. La escuela debe diseñar cuidadosamente todo un entramado educativo que favorezca el desarrollo positivo del alumnado. Entre la diversidad casi inagotable de estrategias de intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, nosotras proponemos que el aprendizaje cooperativo es una herramienta efectiva para la construcción de una identidad de aprendiz saludable. ¿Cómo se vinculan ambos factores?

Una primera idea que proponemos está relacionada con la actividad y el papel que ésta juega en la construcción de la identidad, ya que afirmamos junto con Coll y Falsafi (2010) que “la actividad define el contenido de la identidad” (p. 217). Wenger (2001) plantea que “sabemos quiénes *somos* por lo que nos es familiar, y por lo que podemos negociar y utilizar, y sabemos quiénes *no somos* por lo que nos es desconocido y difícil de manejar o está fuera de nuestro ámbito” (p. 205). Una actividad que gestiona la contribución de cada uno de los miembros del grupo, favoreciendo una interdependencia positiva, una interacción con los otros, una participación igualitaria desde la propia responsabilidad individual; que promueve unas interacciones adecuadas; que estimula la reflexión de los resultados y del esfuerzo de sus miembros, celebrando al mismo tiempo los logros; una actividad de esta naturaleza promoverá la construcción esa identidad saludable a la que nos referimos. La estructuración de las actividades desde el aprendizaje cooperativo garantiza la participación de todos los miembros del grupo, respetando su ritmo y sus particularidades. El propio hecho de la participación ya contribuye a esa construcción saludable.

Una segunda idea está relacionada con lo afectivo y emocional, y especialmente con una atribución positiva del sentido del aprendizaje por parte del alumnado. El aprendizaje cooperativo favorece una motivación

orientada hacia el propio aprendizaje, y contribuye a reforzar la atribución de importancia al propio esfuerzo o a facilitar los sentimientos de aceptación, apoyo mutuo y autoestima elevada (Colomina y Onubia, 2001). Johnson y Johnson (1999) afirman que el esfuerzo para el logro, las relaciones interpersonales positivas y la salud psicológica se relacionan formando un triángulo que potencia un desarrollo saludable. De acuerdo con estos autores, “el trabajo en conjunto en la realización de actividades académicas aumenta las competencias sociales de una persona, su éxito, sus sentimientos de sentido y propósito, su capacidad para enfrentarse al fracaso y la ansiedad”, así como su eficacia personal (op.cit., p. 33). Johnson y Johnson llevaron a cabo una serie de estudios relacionando la cooperación con la salud psicológica del alumnado (Norem-Hebeisen y Johnson, 1981), y constataron que participar en actividades cooperativas se relacionaba positivamente con la madurez emocional, las buenas relaciones sociales, una identidad personal fuerte, con el optimismo y la confianza en los demás. Todo ello repercute en la imagen que construyen los participantes de sí mismos como estudiantes.

Una tercera idea está relacionada con el papel que juega el discurso entendido como actividad en la que se genera el significado (Edwards, 1997; Mercer, 1996; Potter, 1996), para la construcción de una identidad de aprendiz saludable. Si el discurso opera constituyendo hechos y ejecutando acciones, todo ello al servicio de las relaciones y los intercambios que se producen en una situación concreta de interacción social, el tipo de actividad y la estructura de participación en la construcción del conocimiento escolar tendrá repercusiones sobre el discurso que se elabora y las identidades que se construyen en esas interacciones (Cubero, 2005; Cubero e Ignacio, 2011). Lo más significativo de las interacciones cooperativas entre los estudiantes, de acuerdo con Colomina y Onrubia (2001), es que favorecen diversas formas de habla en las que los estudiantes pueden encontrar posibilidades para implicarse en un verdadero proceso de construcción conjunta de metas, ideas y conceptos, en la medida que pueden coordinar y controlar sus aportaciones y roles en la interacción con sus iguales. Sin duda estas formas de organización entre iguales son un contexto de actividad que bien gestionado puede contribuir a generar una percepción de sí mismos como participantes aceptados y valorados por los iguales, capaces de contribuir al éxito de los otros, además del suyo propio, dentro de su contexto de aprendizaje. No sólo el discurso presente en las interacciones contribuye a la construcción de la identidad de aprendiz. También esa dimensión narrativa está presente en los procesos de meta análisis y en las evaluaciones que se dan tanto del trabajo grupal como de los compromisos individuales, centrados en cómo han llevado a cabo su proceso de aprendizaje, cómo lo han vivido y cómo se han responsabilizado en el proceso (Colomina y Onrubia, 2001).

La identidad de aprendiz en las conversaciones en grupos focales. Aportaciones metodológicas

Recoger la percepción que tiene un grupo de estudiantes de sí mismos como aprendices, así como la descripción de lo que aporta la experiencia de aprendizaje cooperativo en esta percepción de sí mismo, requiere de un diseño que favorezca la comprensión de los discursos personales y grupales. De acuerdo con nuestro marco teórico, la estrategia metodológica debe respetar la cualidad de la identidad como narración, como proceso social dinámico, y como una construcción interactiva en un contexto específico. Por estas razones elegimos como técnica de recogida de datos una entrevista semiestructurada aplicada en un formato de grupos focales (Barbour, 2013; Kitzinger, 1995; Morgan, 1996; Vaughn, Shumm y Sinagub, 1996). Optamos por esta técnica dado su carácter conversacional, que respeta la concepción de identidad que venimos proponiendo, y que en el caso del alumnado objeto de la presente investigación resulta especialmente relevante. Este tipo de entrevista permite generar un ambiente coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan. La interacción favorece que los participantes se animen unos a otros a expresarse, intercambiando anécdotas, pidiendo aclaraciones o comentando la opinión de los otros. Aunque los grupos focales no son situaciones totalmente naturales, la interacción que se produce en ellos se encuentra más cercana a los procesos sociales cotidianos frente a lo que posibilitan otros métodos, más aún cuando se eligen grupos de conocidos o amigos que discuten sobre temas de su experiencia diaria (Wilkinson, 1999). En nuestro caso, los grupos focales se reunieron en dos ocasiones: antes de su participación en el programa de aprendizaje cooperativo en 1º de ESO, y después de un año de estar participando en este programa educativo.

El discurso generado en las conversaciones de los grupos focales fue transcrito en su totalidad de acuerdo con el sistema de notación propuesto por Cubero y otros (2008), que es una adaptación del sistema desarrollado por Jefferson (Athinson y Heritage, 1984; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). Este sistema está diseñado para obtener la máxima información sobre la forma en la que se produce el discurso en tiempo real, cómo la intervención de un hablante se ve influida por la interacción con los demás hablantes y la importancia de los aspectos no verbales. Incluye claves referidas a los cambios de entonación, volumen, pausas, velocidad, énfasis, etc. Una de las características más interesantes es que permite recoger los solapamientos de turno, es decir, lo que dos participantes están diciendo simultáneamente, en qué momento se superpone el habla de uno sobre el habla del otro. Así también incluye claves para indicar las partes que intencionalmente no se transcriben o las partes de la transcripción que no son audibles.

El análisis de los datos se realizó de acuerdo con el siguiente esquema de trabajo (Cubero y otros, 2008):

1. *Identificación de unidades de significado y codificación.* Los turnos de la interacción se fragmentan en unidades de significado. Se trata de identificar las secciones de las intervenciones que contienen una idea o un tema. La unidad de significado, por tanto, se refiere a una unidad de texto que contiene una idea o tema, que puede coincidir o no con la unidad sintáctica.
2. *Categorización.* La categorización consiste en clasificar los elementos de un conjunto de datos a partir de ciertos criterios previamente definidos. No es una tarea mecánica, ya que los términos pueden no hacer referencia a los significados que a primera vista expresan o manifiestan, sino estar fuertemente matizados por el contexto. Por este motivo la tarea de categorizar ha supuesto un proceso de ida y vuelta entre las intervenciones concretas y el contexto de la entrevista general, así como entre teoría y datos (Evertson y Green, 1986; Gerbic y Stacey, 2005).
3. *Revisión del sistema de categorización.* La asignación de las unidades de significado a categorías y posteriores revisiones del texto completo provocan una reestructuración de las categorías. El sistema de categorías resultante continúa abierto a su revisión en función de nuevos datos o nuevas interpretaciones.

Este proceso de análisis concluyó en una descripción completa y detallada del discurso de los participantes, de acuerdo con las dimensiones postuladas para la definición de una identidad de aprendiz saludable. Además, se realizó una descripción de la naturaleza de las actividades de cooperación educativa según la percepción de los alumnos.

Descripciones de una identidad de aprendiz *no saludable*. Aportaciones para la intervención educativa

Los análisis de contenido realizados (Rosales, 2016) permitieron concluir que la identidad de aprendiz de los participantes no podía ser definida como saludable, aunque las percepciones de sí mismo de los estudiantes y su expresión de cambio personal durante el programa de intervención cooperativa permitieron identificar algunos elementos de la intervención que sí contribuyeron a una descripción de sí mismo en términos de lo que hemos definido como identidad saludable.

El análisis realizado en esta investigación muestra que los participantes no describieron su papel y su desempeño como estudiantes independientemente de unas prácticas de enseñanza concretas. No parece que sean conscientes de su rol y de su desempeño como sujetos de aprendizaje. El rol que los participantes expresaban estaba determinado por la tarea concreta planteada por el profesor, más de consumidores que de gestores. Observamos, además, que expresan cierta conciencia del control que tienen en los resultados de su aprendizaje, ya que mediante el esfuerzo y la voluntad pueden cumplir con los requisitos que se les demandan. No observamos, en cambio, un compromiso con el resto de compañeros en el propio proceso de aprendizaje, ni una clara conciencia de agencia y autonomía personal en el proceso.

Las descripciones de los participantes, asimismo, incluyeron que no reconocían el significado último del aprendizaje en términos de construcción de conocimiento, sino que el sentido remitía a la satisfacción de las exigencias establecidas por los profesores. En este contexto, los participantes expresaron una

percepción a la vez positiva y negativa de sí mismos como estudiantes, aunque hubo muchas más descripciones en las que se manifestaba una descripción negativa de sí mismos. Esto mismo se puede afirmar cuando nos referimos a la percepción que declaran que tienen los otros de ellos como estudiantes (profesorado, compañeros y familias).

Los participantes perciben a los otros como significativos e importantes para el desarrollo de las tareas como estudiantes. Más que un reconocimiento del rol de los demás en el propio aprendizaje, sobre el que no hemos encontrado una reflexión explícita, se trata de reconocer la influencia de los otros, en su mayoría de carácter disruptivo, en las rutinas que el trabajo escolar requiere. De acuerdo con sus descripciones, la participación en el programa de aprendizaje cooperativo ha promovido, sin embargo, experiencias positivas como aprendices. En estos relatos hablan de sus compañeros y profesores, y de su contribución a que sean vistos como personas y como alumnos de forma más positiva tanto por ellos mismos, como por los demás en la comunidad de la escuela.

Tomando en su conjunto las percepciones expresadas por los estudiantes en interacción con sus compañeros, la identidad de aprendiz que manifiestan dista de corresponderse con la caracterización propuesta sobre la naturaleza de una identidad de aprendiz saludable, que debería ser promovida por la escuela. Asimismo, de acuerdo con nuestros resultados, el programa de aprendizaje cooperativo en el que participaron los estudiantes ofrece un perfil de intervención aún en sus inicios, que necesita de un periodo de implantación más amplio para lograr los resultados esperados. Dicho esto, nuestro análisis ha permitido detectar algunas debilidades del programa que determinan una agenda para la revisión del mismo.

La colaboración con el equipo de maestros de la escuela una vez realizado el estudio ha consistido, en una primera fase, en una reunión para el análisis del programa de intervención, basado en la información obtenida y en una evaluación para la mejora del programa desde la perspectiva de la promoción de identidades de aprendiz saludables. Esto es, una evaluación del programa desde la perspectiva del fomento de la reflexión, la responsabilidad personal, la colaboración y el trabajo autónomo de los grupos de estudiantes, así como de la comprensión del sentido de los aprendizajes y del rol que juegan los aprendices en su propio proceso de formación, que incluye su capacidad de mejora y cambio mediante el apoyo de los otros y el esfuerzo personal. De acuerdo con el compromiso asumido por los investigadores y la escuela, el documento elaborado para la entrevista en grupos focales ha sido ofrecido al centro escolar como instrumento de reflexión entre profesores y estudiantes, para que pueda ser utilizado como una forma de apoyo a la actividad tutorial de los profesores. Esto no sólo significa una valiosa información para la adaptación y evaluación de las actividades de trabajo cooperativo, sino que también contribuirá a la promoción de estos espacios dialógicos y discursivos que ayudan a los estudiantes a escuchar, reflexionar sobre lo que piensan acerca de sí mismos y lo que otros piensan de ellos en relación con su desempeño como estudiantes, por lo tanto, a la construcción de su identidad de aprendiz.

Conclusiones

Este estudio ha contribuido a la exploración de la identidad de aprendiz de un grupo de adolescentes en situación de exclusión social y a la evaluación del programa de aprendizaje cooperativo en el que se encuentran participando, con el objetivo de optimizar la intervención para los cursos académicos inmediatos. Consideramos que un trabajo de esta naturaleza proporciona no solo información sobre la naturaleza y los procesos de construcción de la identidad de aprendiz, sino que aporta un conocimiento necesario para el diseño y la implantación de estrategias de acción social.

Referencias

- Atkinson, J.M. y Heritage, J. (Eds) (1984). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. (Ed. M. Holquist). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (Ed. C. Emerson y M. Holquist). Austin: University of Texas Press.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18, 1-21.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211- 233.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll., J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. (pp. 415-458). Madrid: Alianza Editorial.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M. L., Ignacio, M. J. y Prados, M. M. (2008). La educación a través del discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Cubero, R. e Ignacio, M.J. (2011). Accounts in the classroom. Discourse and the co-construction of meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 24(3), 234-267. DOI: 10.1080/10720537.2011.571562.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Evertson, C. y Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 163-213). New York: Macmillan.
- Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordinadas espacio-temporales. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. (pp. 77-98). Barcelona: Narcea.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gerbic, P., y Stacey, E. (2005). A purposive approach to content analysis: Designing analytical frameworks. *The Internet and Higher Education*, 8(1), 45-59.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the educational process. En L. P. Steffe y J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 17-39). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th Ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Kitzinger J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 11-21). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Group. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Norem-Hebeisen. A. y Johnson, D.W. (1981). Relationship between cooperative, competitive, and individualistic attitudes and differentiated aspects of self-esteem. *Journal of Personality*, 49, 415-425.
- Penuel, P.R. y Wertsch, J.V. (1995). Vygotski and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. Londres: SAGE.
- Rosales, R.A. y Cubero, R. (2016). Cooperative Learning as a Space for the Construction of a Healthy Learner Identity. *Conference on Cultural-Historical, Activity and Sociocultural Research at Times of Contemporary Crisis: Implications for Education and Human Development*. University of Crete, Rethymno.16-19 Junio.

- Rosales, R.A. (2016). *El aprendizaje cooperativo en el aula como espacio de construcción de identidades de aprendiz saludables*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Vaughn, S., Shumm, J.S. y Sinagub, J.M. (1996). *Focus group interviews in Education and Psychology*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. (Vol. 1) Problems of general psychology*. New York: Plenum.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wilkinson, S. (1999). Focus groups. A feminist method. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 221-244.

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y Desarrollo
Humano / Working Papers on
Culture, Education and Human
Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

La construcción de las identidades del profesorado: una propuesta teórica y metodológica para su estudio

Mercedes Cubero
Andrés Santamaría
María del Mar Prados
Samuel Arias

ISSN 1699-437X | Año 2016, Volumen 12, Número 3 (Diciembre)

Abstract: This work is organized around the consideration of a number of theoretical, methodological and applied issues arising from a narrative and dialogic approach to the study of teachers' identities. We propose to consider the possible contributions that an approach like this can make in relation to the topic that gives meaning to this special issue. Namely, the study of the relationship between learning and identity, and the role that formal educational practices play in the construction of identities. The article is structured as follows: first, a proposal for the conceptualization of teacher identity as a continuous dynamic construction that involves a process of signification and re-signification of practices, experiences and values, influenced by personal, social and cultural aspects, is presented and developed briefly. This perspective implies considering identity in terms of multiples and changing I-positions as well as the voices that shape them. Second, a methodological proposal for the study of the identity of teachers consistent with the theoretical view of identity previously submitted will be addressed. Finally, we will focus on the three key issues involving the focal point around which is articulated this monograph related to the contributions of our approach: to the understanding of the construction of identity, how it can be studied and the development of proposals for social intervention

Keywords: Teaching identity, Analytical tools, I-positions, Voices, Teacher training.

Resumen: Este trabajo se organiza en torno a la consideración de una serie de cuestiones de naturaleza teórica, metodológica y aplicada que se desprenden de un acercamiento narrativo y dialógico al estudio de la construcción de la identidad del profesorado. Se trata pues de considerar las posibles contribuciones que, una aproximación como ésta, puede realizar en relación al eje temático que da sentido a este monográfico. A saber, el estudio de la relación entre el aprendizaje y la identidad, así como el papel que las prácticas educativas formales juegan en la construcción de las identidades. El artículo está estructurado del siguiente modo: en primer lugar, se presenta, y desarrolla brevemente, una propuesta de conceptualización de la identidad docente como una construcción continua y dinámica que supone un proceso de significación y re-significación de las propias prácticas, vivencias y valores, influenciado por aspectos personales, sociales y culturales. Esta perspectiva supone considerar la identidad en términos de múltiples y cambiantes posiciones del yo, así como las voces que las configuran. En segundo lugar, se abordará una propuesta metodológica para el estudio de la identidad del profesorado coherente con la visión teórica de la identidad previamente presentada. En último lugar, abordaremos las tres cuestiones-claves que suponen el eje en torno al que se articula este monográfico relacionadas con las aportaciones de nuestra contribución: a la comprensión de la construcción de la identidad, a su estudio y a la elaboración de propuestas de intervención social.

Palabras clave: Identidad docente, Herramientas analíticas, Posiciones del yo, Voces, Formación del profesorado.

Sobre los autores

Mercedes Cubero cubero@us.es
Andrés Santamaría asantamaria@us.es
María del Mar Prados marprados@us.es
Samuel Arias samuel@us.es
Universidad de Sevilla

Cita del artículo

Cubero, M., Santamaría, A., Prados, M. M. y Arias, S. (2016). La construcción de las identidades del profesorado: Una propuesta teórica y metodológica para su estudio. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 38-44. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que los conocimientos, las competencias y las destrezas son elementos clave en la formación docente; no es menos cierto que, como recientemente han mostrado algunos autores, el establecimiento y desarrollo de una fuerte identidad profesional docente resulta crucial para el propio quehacer profesional e, incluso, para el bienestar del profesorado (Thomas y Beauchamp, 2011). De ahí el interés creciente por el estudio de la identidad de los y las docentes. Este interés, además, ha ido de la mano de un énfasis, también creciente, en considerar que la identidad del profesorado, entendida como el modo a través del cual los profesores y las profesoras se definen a sí mismos y a los demás profesionales de la enseñanza (Lasky, 2005), supone mucho más que la mera acumulación de conocimientos y habilidades para ejercer la profesión. En este sentido se ha destacado el papel que juega en la labor de enseñar y en la constitución de una identidad como profesional de la enseñanza aspectos tales como, por ejemplo, las emociones, el compromiso, e incluso la pasión en el ejercicio de la profesión (Beauchamp y Thomas, 2009).

Una propuesta de conceptualización de la identidad docente

Flores y Day (2006), entre otros, defienden que la construcción de la identidad del profesorado puede ser conceptualizada como un proceso continuo y dinámico que supone la construcción de nuevos significados y re-interpretaciones de los propios valores y experiencias; proceso que puede estar influenciado por aspectos personales, sociales y culturales. Rodgers y Scott (2008), en este sentido, van más allá y señalan que el estudio de la identidad del profesorado comprende cuatro aspectos básicos de la misma: (a) la idea de que la identidad está influenciada por el contexto (escuela, entorno familiar, etc.); (b) la consideración de que la identidad se construye en las relaciones (porque las narrativas siempre se comparten y se construyen teniendo en cuenta la perspectiva del otro, de la audiencia); (c) el supuesto de que la identidad es cambiante y múltiple (en distintos momentos de nuestra historia predominan diferentes yoes) y, por último, (d) la idea de que la identidad implica la construcción de significados (que servirá tanto para explicar y dar sentido al comportamiento del individuo en el pasado, como la orientación de éste hacia el futuro).

Algunos acercamientos han puesto especial énfasis en una consideración de la identidad como proceso en el que están implicadas múltiples identidades asociadas a los distintos contextos sociales de participación, resaltando, por tanto, la dimensión múltiple y social de la identidad del profesorado (Akkerman y Meijer, 2011; Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Day, Kington, Stobart y Sammons, 2006; Sutherland, Howard y Markauskaite, 2010).

La identidad docente, por tanto, debe ser considerada como una construcción narrativa, social y múltiple (Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013, 2015; Santamaría, Cubero, Prados y de la Mata, 2013). Tal consideración supone asumir que los y las propias docentes son agentes activos que a lo largo de su experiencia profesional (incluso en su proceso de formación como docentes) están construyendo y reconstruyendo constantemente sus identidades, siempre dentro del marco de las relaciones sociales.

Pero, ¿cómo puede ser analizada esta identidad docente? ¿Cómo estos elementos narrativos pueden ser identificados en los discursos de los profesores y profesoras sobre su práctica y cuál es el papel que desempeñan estos recursos? En lo que sigue abordaremos estos aspectos, lo que nos permitirá, por un lado, ampliar la propia noción de identidad docente y, por otro, elaborar una propuesta metodológica para su estudio.

Posiciones del yo y voces como recursos analíticos para el estudio de la identidad docente

Esta visión de la identidad del profesorado como construcción narrativa, múltiple y situada social y culturalmente, como la que hemos defendido, se relaciona con una visión dialógica de la identidad (o yo en términos de Hermans, 2003). Según este autor, la identidad implica una gran variedad de posiciones estrechamente interconectadas; o lo que es lo mismo, de formas de actuar en el mundo o de definirse, ser definidos o definir a los otros. De hecho, en esta perspectiva se entiende que la identidad se construye a partir de las distintas posiciones que el yo va adoptando (Bakhtin, 1986; Hermans, 1996). Pero cuando las personas “hablan” no sólo se posicionan a sí mismas a lo largo de la conversación (la entrevista o la narrativa) en relación con otra/s persona/s, sino también en relación con los enunciados de otras conversaciones (Bakhtin, 1986); al mismo tiempo que posicionan a esas otras personas y éstas hacen lo mismo con ellas. Más allá, cada enunciado ofrece a los otros (explícita o implícitamente) posiciones desde las cuales responder (Bamberg, 2011). La noción de posición es pues una noción muy dinámica, ligada a la actuación en contextos concretos, cambiante en el tiempo y en el espacio (Prados et al., 2013; Santamaría et al., 2013).

Esta consideración de la identidad como coalición de las distintas posiciones que adopta el individuo y que implican a los otros significativos (Hermans, 2003) encuentra su inspiración en la perspectiva dialógica de Bakhtin (1986). Según dicho autor, cuando las personas se posicionan reflejan múltiples voces, de tal manera que una posición del yo puede ser considerada como una posición articulada por una voz –voiced position–. Dicho de otro modo, los movimientos de una a otra posición van a estar articulados por las voces que pueblan nuestros enunciados, y que hacen que las narrativas del yo se conviertan en un “lugar” de encuentro y confluencia de voces y posiciones.

La identidad docente es considerada así en términos de múltiples y cambiantes posiciones que el yo adopta a lo largo del discurso. Así, las posiciones del yo y las voces construidas socialmente son uno de esos recursos que el profesorado dispone en este proceso de construcción. Estas posiciones del yo pueden ser más o menos explícitas a lo largo de una narrativa, y nos permitirán el acceso a las expectativas, prácticas, opiniones, y valores de los participantes en sus intercambios comunicativos, convirtiéndose en un recurso central en la construcción de diferentes concepciones del mundo y de nuestro lugar en el mismo.

Visto todo lo anterior, consideramos que la identificación y análisis de las distintas “voiced positions” es un procedimiento de gran valor para observar cómo las propias perspectivas, tanto como los puntos de vista de “otros” pueden articular las posiciones adoptadas en el aquí y ahora del discurso a lo largo de las narrativas del yo y, de este modo, contribuir al estudio de la identidad profesional del y de la docente.

Procedimiento y estrategias de análisis de la identidad docente

El procedimiento que hemos elaborado en el marco de diversas investigaciones desarrolladas en el equipo de investigación Laboratorio de Actividad Humana consta de tres grandes etapas:

1. Identificación, delimitación y categorización de posiciones del yo.
2. Identificación, delimitación y categorización de las voces que articulan dichas posiciones.
3. Articulación de las posiciones del yo a través de las voces que pueblan los enunciados.

En lo que sigue abordaremos cada una de estas etapas con sus diferentes fases.

La primera etapa tiene que ver con el estudio de las *posiciones del yo identificadas*. Se entenderá por *posición del yo* a cada una de las localizaciones o ubicaciones específicas adoptadas por el yo-narrador a lo largo de la narrativa dentro de un amplio repertorio de las posibles. Esta etapa consta de dos fases de análisis:

- a. Identificar, delimitar y etiquetar cada posición del yo.

Se procederá de lo más molar a lo más molecular. En primer lugar, se identifica y delimita la unidad más global que puede contener una o varias posiciones del yo; a continuación, se identifican y delimitan todos aquellos enunciados que supongan la adopción de una posición del yo, de entre las posibles que tiene el narrador; para, finalmente, describir con una etiqueta cada una de las posiciones identificadas. De este modo, este proceso nos permite identificar los llamados “episodios posicionales” “enunciados posicional” y las “etiquetas posicionales”.

- *Episodio posicional* (enunciados posicionales más contexto discursivo). Conjunto de enunciados en el que quedan reflejadas distintas posiciones del yo, así como los movimientos de unas a otras en relación a una temática concreta. Tiene que ver con el conjunto de posiciones ocupadas por el yo en el espacio discursivo de la narrativa, así como con el contexto de cada una de las posiciones del yo expresadas.
- *Enunciado posicional*. Unidad mínima en la que queda expresada una posición del yo. Cada vez que una nueva posición del yo es identificada estamos hablando de un nuevo enunciado posicional. Cada enunciado posicional sólo puede contener pues una posición del yo.
- *Etiqueta posicional*. Denominación de cada una de las posiciones que el yo-narrador adopta en el enunciado posicional. Cada una de las posiciones es señalada con un nombre que sintetiza la posición interpretada por el investigador.

b. Categorizar las posiciones identificadas

Cada una de las posiciones, denominada por una etiqueta posicional, puede ser descrita en distintas dimensiones. En el cuadro 1 se presentan las cuatro dimensiones de análisis de las posiciones. Cada una de ellas puede ser clasificada en una de dos categorías.

Tabla 1. Dimensiones de análisis de las posiciones

<i>Yo posicionado</i>	<i>Modo en que el narrador expresa la posición</i>	<i>Relación del narrador con la posición adoptada</i>	<i>Naturaleza de la posición adoptada</i>
Autoposición: I y II	Implícita	Acercamiento	Vivencial
Heteroposición	Explícita	Alejamiento	Reflexivo

La segunda etapa tiene que ver con el estudio de *las voces implicadas identificadas*. Se entenderá por voces a cada una de las perspectivas, puntos de vista de otros invocados y traídos a la narrativa del yo-narrador y que articulan el complejo juego de movimientos de posiciones del yo que éste adopta a lo largo de la narrativa. Al igual que en la primera etapa, ésta consta de dos fases de análisis:

a. Identificar, delimitar y etiquetar cada una de las voces implicadas.

De entre todos aquellos enunciados que supongan la adopción de una posición del yo, identificados en la primera etapa, se analizan aquellos en los que sea posible identificar una voz que los profiera, para, después describir con una etiqueta cada una de las voces identificadas.

b. Categorizar las voces implicadas identificadas

Las voces identificadas pueden ser categorizadas en dos dimensiones. Cada una de ellas puede ser clasificada en una de dos categorías. En el cuadro 2 se presentan las dos dimensiones de análisis y sus categorías.

Tabla 2. Dimensión de análisis de las voces

<i>Nivel de generalidad de las voces implicadas</i>	<i>Modo en el que se expresan las voces</i>
Particular	Explícita
Genérico	Implícita
Institucional	
Ideológico	

La tercera etapa tiene que ver con el *análisis conjunto de las posiciones del yo y las voces implicadas en las narrativas*. En esta etapa se realizan dos tipos de análisis:

a. Análisis de carácter descriptivo.

Éste está basado en el análisis de la frecuencia de aparición de las distintas posiciones del yo y su posible adscripción a una de las categorías de cada una de las cuatro dimensiones de análisis, en el caso de las posiciones del yo; y de las dos dimensiones de análisis contempladas en el caso de las voces.

En relación a las *posiciones del yo*:

- Se revisan las etiquetas posicionales y se re-describen en función de una etiqueta que comparte el mismo campo de significado;
- Se contabilizan en frecuencias las apariciones de esas etiquetas y también las características de éstas en función a las cuatro dimensiones de análisis.

En el caso de las *voces implicadas*:

- Se revisan las voces identificadas y se llegan a acuerdos en cuanto a su adscripción a una u otra de las categorías de las dos dimensiones analizadas;
- Se contabilizan en frecuencias las apariciones de cada una de las categorías de las dos dimensiones de análisis.

b. Análisis de carácter interpretativo

- En esta fase del estudio se comienza por el análisis de las *relaciones entre las posiciones del yo* identificadas en los episodios posicionales estableciendo relaciones entre ellas: de coherencia, de conflicto, complementariedad, etc.
- En segundo lugar, se identifican las *posiciones dominantes* y cómo éstas se relacionan entre sí. Entendemos por posición dominante a aquella posición del yo que aparece en mayor medida a lo largo del episodio posicional y que da sentido a un conjunto de posiciones.
- En tercer lugar, se identifica el *posicionamiento resultante / la metaposición*. Es decir, el producto del juego de posiciones del yo presentes a lo largo de un episodio posicional, y que caracterizan a dicho episodio. El posicionamiento resultante de los distintos movimientos del yo a lo largo de dicho episodio puede estar articulado por una o más voces. Ésta(s) son las que determinan la naturaleza de dicho posicionamiento resultante. Se trataría de una especie de posición supraordinada. Este posicionamiento resultante puede coincidir o no con la posición dominante.

Contribuciones al estudio de la identidad docente: algunas cuestiones a debate

Una vez presentada, por un lado, nuestra perspectiva sobre la identidad del profesorado como una construcción narrativa, continua, múltiple y dinámica y social, y, por otro, una propuesta metodológica coherente con tal perspectiva, basada en el análisis de las posiciones de yo y de las voces que las articulan, creemos que están formuladas las bases fundamentales para responder a las preguntas básicas que guían este monográfico sobre la construcción de la identidad docente.

Así, si nos cuestionamos qué aporta nuestra perspectiva a la comprensión de la construcción de la identidad profesional, desde nuestro punto de vista, quizá, la principal contribución teórica del presente artículo sea la propia concepción de la identidad del profesorado como un proceso continuo de posiciones cambiantes del yo, articuladas por la presencia de voces de distinta procedencia o grado de generalidad. Tal perspectiva resulta muy útil ya que permite dejar a un lado consideraciones de una identidad profesional monolítica e inmutable que la conceptuaba como un conjunto permanente de destrezas y habilidades para el ejercicio de la profesión (Bruner, 2003; Hermans, 2003; Markus y Nurius, 1986), y que creaban, por tanto, tipologías estables y consistentes de los y las docentes. Por el contrario, la visión de la identidad propuesta, trata de resaltar el carácter flexible y mutable de la identidad y, como consecuencia, podríamos decir que sitúa en primer plano la capacidad del profesorado para adaptarse a distintos grupos de alumnos y alumnas, así como para ajustarse a las condiciones de la nueva cultura del aprendizaje (Contreras, Monereo y Badia, 2010; Monereo y Badia, 2011). Además, permite desarrollar una comprensión del docente y la docente como un agente activo en su experiencia profesional y en la propia construcción de sus identidades como una actividad dinámica y cambiante.

Una segunda cuestión que debemos abordar hace referencia a las ventajas que creemos que aporta la estrategia y decisiones metodológicas adoptadas en este trabajo. A nuestro juicio, la idea de posiciones en conjunción con la de voces nos permite articular la relación entre un plano de análisis micro –análisis de las distintas posiciones que los profesionales van adoptando a lo largo de la entrevista– y un plano de análisis más macro –análisis de la contextualización social, cultural, institucional e histórica de dichas posiciones– (De la Mata, Cubero, Santamaría, y Saavedra, 2015; Prados et al., 2013, 2015; Santamaría et al., 2013). En esta misma línea, Akkerman y Meijer (2011) y Hermans y Kempen (1993), sugieren la relevancia de conjugar ambos planos de análisis en el estudio de la identidad del profesorado. Así, las nociones de posiciones del yo y de voces, desde una perspectiva de la identidad como construcción narrativa, social y múltiple, como es nuestro caso, se convierten en herramienta analítica privilegiada para estudiar cómo los y las docentes construyen sus posibles identidades profesionales.

Una tercera cuestión sobre la que debemos posicionarnos está referida a qué aporta nuestro trabajo de cara a la elaboración de propuestas de intervención social. Nuestra respuesta a esta pregunta no es tan directa como a las dos anteriores. Por un lado, porque nuestro interés en el estudio de la identidad es más de carácter básico y, por otro lado, porque nos encontramos en este momento poniendo a prueba nuestro sistema de análisis. De hecho, hasta ahora hemos trabajado casi exclusivamente en las dos primeras etapas, y es precisamente en este momento cuando nos iniciamos en el abordaje de la tercera. Ello no significa que no preveamos líneas de intervención a medio y corto plazo, pero de momento creemos prematuro posicionarnos en este sentido.

De todas formas, podríamos trazar algunas pinceladas en este sentido. El sistema propuesto creemos que nos permitiría indagar en el complejo proceso de construcción de la identidad, comparando distintos procesos en función de las posiciones dominantes, las metaposiciones y las voces reflejadas en los discursos de los y las docentes. Ello nos facilitaría acceder a distintos modelos de identidad saludable (Rosales y Cubero en este mismo número) e incluso a algunas no tan saludables y, en este último caso, la necesidad de formación para incorporar nuevas posiciones y voces en los discursos de los y las docentes. En el mismo sentido, la metodología propuesta, además, nos permitiría acceder al estudio de diferentes identidades docentes, de acuerdo, por ejemplo, con el grado de experiencia de los y las docentes o los niveles educativos en los que intervienen, e incluso con otras variables como el género, las propuestas

didácticas que plantean o las relaciones con otros miembros de la comunidad educativa. Aspectos que se podrían poner en relación, a su vez, con variables tan importantes como, por ejemplo, el rendimiento, la satisfacción y el éxito de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. In C. Emerson y M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory and Psychology*, 21 (1), 3-24.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literatura and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. In R. Fivush y C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Contreras, C., Monereo, C. y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios pedagógicos*, XXXVI (2), 63-81.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and profesional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- De La Mata, M., Cubero, M., Santamaría, A. y Saavedra, A. (2015). (Self-) Positions and voices in identity reconstruction of women after suffering gender violence. In M. L. de la Mata, T. Hansen y K. Jensen (Eds.), *Self in Culture in Mind* (Vol. 2) (pp. 1-24) Aalborg: Aalborg University Press.
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119 (1), 31-50.
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and profesional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, *self* y enseñanza. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 59-77). Madrid: Narcea.
- Prados, M.M., Cubero, M., Santamaría, A., y Arias, S. (2015). El proceso de convertirse en profesor/a. Posiciones del yo y voces como herramientas analíticas en la construcción del yo docente. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 11(2), 110-115.
- Prados, M.M., Cubero, M., Santamaría, A., y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 309-321.
- Rodgers, C. R. y Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and profesional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman- Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3ª ed., pp. 732-756). Nueva York: Routledge, Taylor y Francis Group/Association of Teacher Educator.
- Santamaría, A, Cubero, M, Prados, M. M. y De La Mata, M. (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: la construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. 17(1), 27-41.

- Sutherland, L., Howard, S. y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465.
- Thomas, L. y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y Desarrollo
Humano / Working Papers on
Culture, Education and Human
Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior como escenario de aprendizaje y de construcción identitaria

María Marco-Macarro
Virginia Martínez-Lozano
Beatriz Macías Gómez-Estern
Universidad Pablo de Olavide

ISSN 1699-437X | Año 2016, Volumen 12, Número 3 (Diciembre)

Abstract: In this paper a Service-Learning experience in high education is presented. Service-Learning is understood as an educational methodology where students learn through their active participation in experiences related to community involvement and commitment. This teaching-learning experience works for us as a background to engage in a dialogue responding to the questions proposed for this special issue. We develop our insights on how Service-learning can contribute to the connection between education, learning and identity development in university students. We also stress how this methodology can help the acquisition of conceptual, procedural and personal learning. On the methodological dimension, we reflect on how field-notes can work as a pivotal evaluation and research tool in the program. Finally, we show how our educational project is simultaneously a social and community engaged research intervention. In our conclusion we address the role of Service Learning when considering the university as a socially transformative institution. The university can achieve that goal, not only through social interventions that tackle specific problems, but also through the training of future professionals socially conscious and committed with social change.

Keywords: Service-Learning, Real learning, Identity, High education.

Resumen: En este artículo presentamos una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) en Educación Superior donde el ApS es entendido como una aproximación educativa con la que las y los estudiantes aprenden a través de la participación activa en experiencias de colaboración y compromiso con la comunidad. Esta experiencia nos sirve de base sobre la que debatir sobre las cuestiones propuestas en este monográfico. Exponemos las implicaciones teóricas que el concepto de ApS aporta a la conexión entre educación, aprendizaje y desarrollo de la identidad en estudiantes universitarios; señalamos la potencialidad que esta metodología tiene en la generación de nuevos aprendizajes tanto conceptuales, como procedimentales y personales y la funcionalidad de la nota de campo como herramienta para la evaluación y la investigación; y finalmente reflexionamos sobre este escenario educativo como herramienta de intervención social y comunitaria. Como conclusión final enfatizamos el papel del ApS en la función que la universidad ostenta como elemento de transformación social, no solo como interventora directa en las realidades actuales y concretas, sino también como formadora de futuros profesionales conscientes de la realidad en la que viven y comprometidos con el cambio.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio, aprendizaje real, identidad, estudios superiores

Sobre los autores

María Marco-Macarro mmarmac@upo.es

Virginia Martínez-Lozano vmarloz@upo.es

Beatriz Macías-Gómez-Estern bmacgom@upo.es

Universidad Pablo de Olavide

Cita del artículo

Marco-Macarro, M., Martínez-Lozano, V. y Macías-Gómez-Estern, B. (2016). El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior como escenario de aprendizaje y de construcción identitaria. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 45-51. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

El Aprendizaje-Servicio como estrategia para el aprendizaje, la construcción personal y el cambio social

El Aprendizaje-Servicio se define como una metodología docente que integra conocimientos académicos con formación en valores y servicio a la comunidad. Mediante el ApS las y los estudiantes aprenden y maduran “moralmente mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas inteligentemente de manera que implican conocimientos” (Naval, 2008, p. 64). El ApS debe servir de herramienta para permitir y obligar al estudiantado a la realización de análisis complejos y centrados en la realidad, a la vez que para implicar a los participantes en procesos de transformación y de participación ciudadana. Goethem, Hoof, Orobio de Castro, Van Aken y Hart (2014) señalan que el ApS se asocia con cambios que creemos muy beneficiosos para las y los estudiantes, y que se relacionan con competencias y actitudes en los ámbitos personal, académico, social y cívico.

Las experiencias ApS deben estar formalmente organizadas y deben buscar conscientemente el aprendizaje en diferentes ámbitos. En el caso de la educación superior concretamente, los aprendizajes curriculares y procedimentales relacionados con el desarrollo de la futura profesión son fundamentales, y la adquisición de estos saberes y habilidades en contacto con realidades cercanas facilita enormemente su comprensión e interiorización. El propio Dewey, ya en su libro “*Experience and Education*” (1960) destacaba la importancia del *learning by doing*, del *aprender-haciendo* y veía en la práctica la mejor manera de conseguir el aprendizaje. Además el propio autor resaltaba igualmente la importancia de que la educación se implicara en la sociedad y trabajara por un mundo más justo (1970). En línea con estas ideas el ApS considera al aprendizaje como una cara de la moneda donde la otra es el servicio comunitario, y donde un elemento no puede existir sin el otro. El aprendizaje se adquiere desde la práctica y en la práctica se interviene desde los conocimientos que se van adquiriendo en el aula.

Pero además de estos contenidos y procedimientos, desde el ApS se transmiten también valores cívicos y morales que enfrentan al estudiantado a cotidianidades cercanas a ellos que, en multitud de ocasiones, ni siquiera imaginan que existan. La adquisición de compromisos sociales y vitales es otro de los aspectos que los y las estudiantes adquieren a la vez que estudian y alcanzan conocimientos curriculares.

Todos estos aprendizajes no serían posibles si en esta metodología no se trabajara con las reflexiones del estudiantado: sobre la teoría aplicada a la práctica, sobre el rol desempeñado por ellos, sobre la evaluación de sus competencias... Es decir, con esta metodología se trata de hacer consciente unas acciones a menudo pasadas por alto en la enseñanza formal. Dewey señalaba igualmente este aspecto, incidiendo en el papel de la reflexión como el elemento primordial de aprendizaje, considerando que éste no es más que una reconstrucción personal de la experiencia (1967). De la misma forma lo entienden otros autores, como Meijers y Wardekker (2002), al hablar de “aprendizaje real”, incidiendo en la importancia de la autorreflexión y de la conexión del aprendizaje con la historia personal de cada uno. Fomentar la reflexión en el estudiantado parece pues un factor clave para lograr su aprendizaje, no solo en lo referido a competencias profesionales, sino también a aspectos identitarios y conciencia social, por lo que se constituye en un elemento fundamental, exigible, del proyecto de ApS que venimos desarrollando.

Una experiencia de Aprendizaje Servicio en Educación Superior

Este proyecto de enseñanza-aprendizaje e investigación viene realizándose desde hace varios años en diversas materias y cursos del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), de Sevilla (Macías, Martínez-Lozano y Mateos, 2014; Macías, Martínez-Lozano y Vásquez, 2014, Macías y Vásquez, 2014), siguiendo el esquema del proyecto La Clase Mágica (Vásquez, 2003) y la Quinta Dimensión (Cole, 2006); aunque ha sido en los dos últimos cursos en los que se ha instituido como un

proyecto de innovación docente en materias básicas de la titulación, implicando a un mayor número de estudiantes (110) y docentes (6).

El campus de la universidad está situado en la periferia de la ciudad de Sevilla, a apenas un kilómetro de una de las zonas con mayores necesidades de transformación social de la ciudad, con una población de más de 38.000 habitantes. Se trata, como señala Maeztu (2013), de “un barrio claramente segregado de la ciudad en su configuración espacial, social, económica y cultural” (p. 11), una zona marginada y altamente estigmatizada (Blázquez y Martínez-Lozano, 2012), reconocida como uno de los ejemplos más representativos de áreas con desigualdad social (Comisionado para el Polígono Sur, 2013). Esta zona posee altos niveles en marcadores de exclusión, un 57% de desempleo (INE, 2015), un alto porcentaje de la población en el mercado invisible y una gran economía sumergida, así como una gran diversidad cultural entre su población, de la que un 18% es de etnia gitana. Con estas condiciones, son muchas las entidades públicas y privadas que actúan en el barrio, especialmente en centros educativos. La Universidad Pablo de Olavide trabaja actualmente en dos de estos centros, en los que ya se había colaborado previamente (Macías, Martínez-Lozano y Mateos, o.c.; Macías, Martínez-Lozano y Vázquez, o.c). Esto, junto al hecho de que los propios centros siguen demandando colaboración, propicia la puesta en marcha de una experiencia de ApS en la docencia de materias obligatorias cuatrimestrales de primer y segundo curso del Grado de Educación Social, contando así con más de 100 estudiantes colaborando en el barrio.

El alumnado realiza el servicio comunitario en dos Centros de Educación Infantil y Primaria, donde con un alto porcentaje de niñas y niños de etnia gitana. Por la metodología de grupos interactivos que utilizan y la implantación de comunidades de aprendizaje en que están inmersos, estos centros requieren de mayores recursos humanos de lo habitual, con participación directa en aulas y actividades extra, y el servicio comunitario que el alumnado realiza apoya a los centros en ambas cuestiones. Las y los estudiantes acuden regularmente a uno de los centros durante diez semanas, dos horas por semana (20 hs.), integrándose en las aulas en función de las necesidades formuladas por cada CEIP y realizando el alumnado universitario labores de apoyo a la enseñanza y la atención a las niñas y niños del centro, con la coordinación de la maestra o el maestro. Registran la experiencia de cada una de las visitas al centro de colaboración en notas de campo, en las que deben plasmar, además de las requeridas descripciones de lo observado, detallados procesos de reflexión tanto teórica, relacionada con los contenidos curriculares que se van impartiendo, como personal, en la que repiensen lo realizado en ese tiempo, planteándose cómo se han sentido, qué han experimentado y cuáles han sido las emociones y los pensamientos que se han puesto en marcha tras este tiempo. Previamente al desempeño de este Servicio, el alumnado de primer curso realiza una visita al barrio que se inicia con una sesión introductoria sobre el barrio -características, historia...-, realizada desde la Residencia Universitaria Flora Tristán, ubicada en el mismo barrio, desde donde posteriormente se visitan los centros y el alumnado es acogido por el equipo.

En cuanto a la docencia en el aula universitaria, se programan algunas sesiones conjuntas de enseñanzas básicas y prácticas de las diversas materias implicadas, en las que se reflexiona de forma integradora sobre el servicio que el alumnado realiza, incorporando contenidos teóricos de ambas. Además, en las sesiones de enseñanzas básicas de cada materia, se realiza un seguimiento de la actividad en los centros para conectarlos con los desarrollos teóricos expuestos, fomentándose la reflexión y el análisis por parte del alumnado de las situaciones y procesos de enseñanza-aprendizaje cotidianos que observan durante su servicio comunitario. La evaluación se realiza de forma continua a través de las notas de campo en las que alumnado ha de reflexionar sobre la actividad diaria de servicio, conectando con los contenidos teóricos de las materias, así como con otras pruebas escritas y trabajos finales, como es un ensayo y la elaboración de un cortometraje sobre la experiencia realizada.

APORTACIONES AL DEBATE

¿Cuál es la contribución de nuestro proyecto a la comprensión de la construcción identitaria en una comunidad de práctica como la universidad?

Para explicar analíticamente los procesos que se producen en un proyecto como el nuestro nos ha resultado de gran utilidad recurrir al mencionado concepto de “aprendizaje real” o “auténtico”, que autores relacionados con la Psicología histórico-cultural han desarrollado para destacar el papel de los aspectos sociales y emocionales en el aprendizaje, incidiendo en la relevancia de la implicación personal en los aprendizajes (Van Oers, 2005, 2006, 2007; Meijers y Wardekker, 2003).

En este sentido resaltamos, como hacía Dewey (1967), la importancia de la reflexión para el aprendizaje, lo que supone dejar de lado el aprendizaje memorístico para pasar a incorporar en los contenidos aspectos personales e individuales de cada aprendiz. Esto es, los conceptos deben ser interiorizados, entendiendo el concepto al más puro estilo vygotskiano (1994) donde lo externo es re-construido en el plano interno mediante transformaciones que atañen al aspecto más individual de cada aprendiz. Esto nos señala la importancia del plano personal en los aprendizajes.

Pero este plano personal no solo transforma los aprendizajes, sino que los aprendizajes mismos transforman a las personas. Y para justificar esta afirmación, central en la pregunta que tratamos de responder, acudimos a la idea de Aprendizaje-Servicio como “experiencia fronteriza” ya que, según McMillan (2011), es precisamente en este tipo de escenarios en los que tienen lugar las construcciones identitarias. Y en el caso que nos ocupa esto es así en dos sentidos: por una parte entendemos que el ApS pivota entre dos escenarios de actividad diferentes, la escuela formal y la “práctica profesional”. En segundo lugar, en nuestro proyecto particular coinciden además dos comunidades diferentes en términos de “poder”, es decir, una comunidad dominante y hegemónica como es la cultura “paya” y otra no dominante como es la comunidad gitana. En estos espacios los y las estudiantes se enfrentan a “otros” tanto en posiciones sociales, como puede ser aprendiz y profesorado; como también a “otros” étnicos, situación que les genera conciencia de su propia posición en el mundo, a la vez que les obliga a posicionarse. Así, tenemos ejemplos de transformaciones en los roles de las y los estudiantes que transitan desde una “identidad de aprendiz” a una “identidad de profesional”, en la que incorporan una mayor conciencia de sus propias destrezas y aprendizajes, así como de habilidades relacionadas con la profesión. En el segundo caso, el estudiantado experimenta un proceso de alteridad que les hace tomar conciencia de sus privilegios sociales o sus posibilidades de actuación ante la realidad, lo que supone toma de conciencia sobre sí mismos y replanteamientos de valores y de asunciones previas.

Podemos pues señalar que el paso por esta experiencia de ApS, no solo ha cambiado la visión del mundo de las y los estudiantes, sino que ha cambiado también su percepción sobre sí mismas/os y su posición en él. En ese sentido, creemos que la experiencia ha conseguido aprendizajes reales, que han conectado con la vida de los estudiantes. Recuperando a Meijers y a Wardekker (2002), el aprendizaje auténtico supone aprender sobre el mundo y de un modo real, lo que implica considerar nuestras visiones de ese mundo y, lo que es más importante, nuestra posición en él. Esto significa que el conocimiento que adquirimos se aprende si cobra sentido, y esto ocurre precisamente cuando este conocimiento es asimilado e incorporado en nuestra propia historia vital, sobre la que tenemos control, y a la que hemos posicionado en los diferentes escenarios de actividad en los que participamos.

¿Cómo contribuyen nuestras estrategias metodológicas a entender la formación de identidad en escenarios educativos?

El Aprendizaje-Servicio ha enfatizado tradicionalmente la importancia que la reflexión tiene en el proceso de aprendizaje del alumnado, siendo este recurso el que ha guiado en todo momento la puesta en marcha del trabajo que presentamos. Para promover la reflexión sobre la experiencia vivida en el centro donde se desarrolla el servicio y que esta vaya más allá del aquí-ahora, hemos recurrido al diario de campo, pero adaptando la tradicional nota de campo etnográfica, en el sentido de que, aparte de las observaciones de campo, andamiamos y promovemos que los estudiantes analicen en ellas sus propias experiencias de

aprendizaje y cambio personal cuando participan en el proyecto, lo que hace que narren sus propias conductas, posiciones, sentimientos... y se hagan más conscientes de su propio yo en transformación.

Este es pues nuestro principal instrumento metodológico, que funciona simultáneamente como herramienta educativa y de recolección de datos. Por una parte, nos está proporcionando resultados que consideramos de enorme riqueza en términos de aprendizaje curricular y profesional, así como en relación a los procesos identitarios personales en las y los estudiantes. Por otra, supone una herramienta de análisis para la investigación que nos acerca e ilustra sobre los procesos de cambio y construcción identitaria que tienen lugar en nuestro estudiantado.

Pero además, para dar cuenta de los procesos de aprendizaje que se están dando en los y las participantes de nuestro proyecto, también estamos empleando otras herramientas metodológicas de investigación que complementan los datos. Estas son cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas. En un futuro próximo nos gustaría registrar y analizar datos de interacción en el aula escolar en la que se realiza el servicio y en las aulas universitarias, con el objeto de observar cambios de identidad situados en la propia actividad en curso.

Más allá del estudio de la construcción de identidad en escenarios educativos, ¿cómo puede nuestro trabajo contribuir a una propuesta de intervención social?

En nuestro proyecto, el aspecto de intervención en la realidad es algo inherente a él, pues por definición el ApS implica un servicio comunitario dirigido a colaborar en situaciones de desigualdad y a promover transformaciones sociales junto con el trabajo de entidades, instituciones y otras organizaciones pertenecientes a diferentes ámbitos sociales.

En este sentido, y como hemos señalado antes, gracias al trabajo que se viene desarrollando desde la Residencia Universitaria Flora Tristán, con más de 10 años en el barrio, se nos han ido abriendo puertas y oportunidades para poner en marcha proyectos en los que el estudiantado universitario aporta una baza de enorme importancia para la colaboración social, y en la que, a su vez, tiene la oportunidad de encontrar nichos de aprendizaje, y de puesta en práctica de destrezas profesionales, que difícilmente puede hallar en otras partes. Actualmente colaboramos en dos CEIPs con estudiantes de dos cursos, pero vista la potencialidad, nuestra idea para un futuro cercano es seguir con el proyecto con más estudiantes y más entidades sociales, implantando el ApS en otros cursos y en otras titulaciones.

Estas actividades de compromiso y servicio comunitario que estamos llevando a cabo nos llevan a reflexionar sobre el papel de la Universidad como agente de transformación social que debe mantenerse en constante contacto con la realidad. Así entendemos que en un mundo en el que las desigualdades permanecen y se agrandan es misión de las universidades, al tiempo que ser agentes de formación, el ser agentes de transformación y de cambio social (UNEP, 2013), proporcionando a las y los estudiantes contextos y oportunidades para desarrollar tanto competencias profesionales como conciencia social. Y esto puede conseguirlo promoviendo la implicación del alumnado en problemáticas sociales reales. La colaboración estrecha entre las universidades e instituciones y entidades socioeducativas, creando espacios de trabajo conjunto, resulta imprescindible, para formar profesionales y agentes de cambio social. El Aprendizaje-Servicio (ApS) como práctica educativa en la que las instituciones de educación formal y la comunidad se alían para ir más allá del currículum formal puede contribuir a visibilizar necesidades y problemas de la comunidad y coordinar estrategias y apoyos recíprocos de forma que, a través del servicio comunitario realizado por el alumnado, esas problemáticas sociales reales lleguen a las aulas y, desde éstas, puedan repensarse y contribuir a la construcción de aportes para la acción y la transformación social.

Pero además, subrayamos la importancia que tiene para el estudiantado su inmersión en realidades que se ubican cerca pero que están enormemente lejanas de su imaginario social -como es la realidad del mundo gitano al que se enfrentan en estos colegios-, lo que les supone hacer frente a escenarios y problemas diferentes y a nuevos dilemas morales que antes no se habían planteado. Estas situaciones les ayudan a reflexionar y a plantearse los contenidos teóricos que van aprendiendo desde puntos de vista mucho más significativos y reales, con una mayor dosis de motivación e implicación.

Conclusiones

La universidad, y la enseñanza superior en su conjunto, además de su papel como agente de intervención directo, deben asumir también su función como formadoras de profesionales conscientes de las desigualdades sociales y comprometidas/os con la transformación y el cambio social.

La relevancia que para las y los estudiantes tiene situarse en los márgenes de la sociedad tiene que ver, precisamente, con hacerlos salir de sus zonas de confort para adentrarlos en nuevas realidades. Enfrentarlos al descubrimiento de “otros”, antes desconocidos e incluso ignorados, a “otros” que viven en situaciones absolutamente diferentes a las suyas, a “otros” tan cercanos, pero a la vez tan lejanos, supone un despertar de preguntas y cuestionamientos que no les habían surgido antes, así como una puesta en marcha de emociones que nunca se pensaban podrían darse en estas situaciones. Esto lleva a los estudiantes a empatizar con personas y colectivos inmersos en realidades que podríamos etiquetar incluso como marginales. Así pues, estos descubrimientos llevan aparejados procesos de re-construcción de creencias, prejuicios, valoraciones..., en suma de posiciones personales que llegan a hacer que en ocasiones flaqueen los principales puntales de sostén de las propias vidas.

Todo esto nos lleva a concluir que el proceso de construcción personal que los y las estudiantes realizan a su paso por la universidad, y concretamente por estas experiencias de ApS, supone un aspecto clave de su formación. El análisis de estos procesos -constatando las emociones, valoraciones, o planteamientos personales que aparecen en estos espacios de aprendizaje- es un aspecto clave que no debe dejarse de lado cuando se evalúan las competencias adquiridas en la universidad.

La universidad debe caminar cada día más cerca de la sociedad, yendo más allá del currículum formal y saliendo a la calle para hacer visibles necesidades y desigualdades sociales, y posibilitando un repensar de los problemas que genere claves para la acción y la transformación social. Así, formar personas con conocimiento, con herramientas para comprender las diferentes realidades, con conciencia crítica y con interés por la búsqueda de soluciones reales, han de ser cometidos destacados que debe plantearse un Estado que quiera asegurar una sostenibilidad social.

En este sentido camina nuestra aportación al monográfico, que trata de llamar la atención sobre una metodología que creemos clave en la formación de personas y profesionales del futuro, no sólo promoviendo e implicándose en proyectos sociales con la comunidad, sino siendo partícipe en la formación de profesionales con conciencia social que hayan reflexionado y se hayan comprometido con las realidades, las desigualdades sociales y las luchas de poder inherentes a ellas.

El Aprendizaje-Servicio nos ofrece así, como investigadores del enfoque histórico-cultural, una vía para subrayar el proceso identitario que cualquier desarrollo educativo debe implicar. Este marco enfatiza la necesidad de lograr un compromiso cívico en la educación, pertrechando a los aprendices, no solo con destrezas cognitivas y procedimentales, sino conectándolos con las necesidades sociales y las desigualdades de la vida real que fomentan su implicación en la acción social transformadora.

REFERENCIAS

- Blázquez, A. y Martínez-Lozano, V. (2012). La residencia universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad. *Revista de Educación*, 358, 618-630.
- Cole, M., & The Distributed Literacy Consortium. (2006). *The Fifth Dimension: An afterschool program built on diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla (2013). *Memoria. Plan Integral Polígono Sur 2006-2011*. Sevilla: Plan Integral Polígono Sur.
- Dewey, J. (1967). *Experience and Education*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Goethem, A., Hoof, A., Orobio de Castro, B., Van Aken, M., y Hart, D. (2014). The Role of Reflection in the Effects of Community Service on Adolescent Development: A Meta-Analysis. *Child development*, 85 (6), 2114-2130.
- Macías, B., Martínez-Lozano, V. y Mateos, C. (2014); "Clase Mágica-Sevilla". Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), 109-137.
- Macías, B. Martínez-Lozano V. y Vásquez, O. (2014) "Real Learning" in Service Learning: Lessons from La Clase Mágica in the US and Spain. *International Journal for Research on Extended Education*, 2 (2), 63-78.
- Macías, B y Vásquez, O. (2014). La Clase Mágica goes international: Adapting to new sociocultural contexts. In B. Flores, O. Vasquez y E. Clark (Eds.), *Generating transworld pedagogy: reimagining La Clase Magica*. Lexington Books
- Maeztu, J. (2013). Prólogo. En Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla (ed.) *Memoria. Plan Integral Polígono Sur 2006-2011*, (9-17.) Sevilla: Plan Integral Polígono Sur.
- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in higher education*, 16 (5), 553–564.
- Meijers, F., y Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International journal for the advancement of counseling*, 24, 149–167.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: Service Learning y Campus Compact". En M. Martínez (ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Madrid: MEC y Ediciones Octaedro, SL, 57-80.
- UNEP-United Nations Environment Program (2013). *Greening Universities Toolkit, Transforming Universities into green and sustainable campuses*.
- Van Oers, B. (2005). The potentials of imagination. *Inquiry*, 24 (4), 5–18.
- Van Oers, B. (2006). An activity theory approach to the formation of mathematical cognition: developing topics through predication in a mathematical community. In J. Maaß., y W. Schlägmann (Eds.), *New mathematics education research and practice* (113–139). Rotterdam: Sense.
- Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (3), 299–312.
- Vásquez, O. (2003). *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. New Jersey: Laurence Erlbaum.
- Vygotski, L. S. (1994). *Historia del desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas*. Vol. 3. Madrid: Aprendizaje-Visor.

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y Desarrollo
Humano / Working Papers on
Culture, Education and Human
Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

Aprendizaje y experiencia estética. Roles de la multimodalidad en Educación Superior

Juan Daniel Ramírez
Elodia Hernández-León
María Marco-Macarro

ISSN 1699-437X | Año 2016, Volumen 12, Número 3 (Diciembre)

Abstract: In the present moment of the web 2.0 it is not possible to separate social networks and Multimodality (Kress, 2005; Kress y van Leeuwen, 2008). Through the combination of texts, images, videos, etc., each member of a social network can make his/her self-presentation and interact with other members. Multimodality is the way to create new forms of literacy and meaning-making (Davies 2007). Multimodal literacy (Lauer, 2009; Leander y Boldt, 2012; New London Group, 1996) could be the new semiotic competence to be implemented in Higher Education. Under the focus of the aesthetic theory of John Dewey (1934/1980), the creation of multimodal texts represents the way to embody aesthetic experience in learning situations. At the same time that those texts trigger reflections about specific contents they can generate emotions and self-reflections connecting with own experiences of the learners. A group of professors of several fields of Social Sciences from Pablo de Olavide University (Seville, Spain) have developed practical experiences where students must create small texts combining images and writing, starting from their own observations. Events recorded in their *smartphones* promoted motives to think and write about their life-world, about their identities, etc. Images and texts became topics of interest that, at the same time, embodied a sensible and aesthetic form of experience.

Keywords: Multimodality, Art and Aesthetic Experience, Identity, High Education.

Resumen: En el momento actual en que se encuentra la web 2.0 no es posible separar las redes sociales de la multimodalidad (Kress, 2005; Kress y van Leeuwen, 2008). A través de la combinación de textos escritos, imágenes, videos, etc., cada miembro de una red social lleva a cabo su auto-presentación e interacciones con otros miembros de la red. La multimodalidad es la vía a través de la cual se crean nuevas formas de alfabetización y construcción de significados (Davies 2007). La escritura multimodal (Lauer, 2009; Leander y Boldt, 2012; New London Group, 1996) podría llegar a ser la nueva competencia semiótica a implementar en Educación Superior. A partir de la teoría estética de John Dewey (1934/1980), la creación de textos multimodales representa una vía privilegiada para promover experiencias estéticas en situaciones de aprendizaje que, a la vez que provocan reflexiones sobre los contenidos tratados, pueden generar emociones y autorreflexión, conectando con la experiencia vital de las y los aprendices. Un grupo de profesores de diversos campos de las ciencias sociales pertenecientes a la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) han desarrollado experiencias prácticas en las cuales los estudiantes han de crear textos combinando imagen y escritura cuyo punto de partida son sus propias observaciones. Los eventos registrados en sus *smartphones* promueven motivos para pensar y escribir sobre su mundo vital y su identidad. Imágenes y textos escritos ofrecen temas de interés y, al mismo tiempo, experiencias sensibles vividas estéticamente.

Palabras clave: Multimodalidad, Arte y Experiencia estética, Identidad, Educación Superior.

Sobre los autores

Juan Daniel Ramírez jdramgar@upo.es
Elodia Hernández-León eherleo@upo.es
María Marco-Macarro mmarmac@upo.es
Universidad Pablo de Olavide.

Cita del artículo

Ramírez, J. D., Hernández-León, E. y Marco-Macarro, M. (2016). Aprendizaje y experiencia estética. Roles de la multimodalidad en Educación Superior. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 52-57. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Introducción

En la literatura actual sobre Psicología de la Educación, Pedagogía o Antropología de la Educación se vislumbra el desarrollo de una perspectiva en la que se interrelacionen problemas tales como: aprendizaje formal y aprendizaje informal (Cronin, 2016), aprendizaje digital y/o en red, así como, experiencias cumbres (Maslow, 1994), experiencias claves de aprendizaje (Valdés, Coll y Fasafi, 2016), etc. Términos estos que conviven con muchos de los que actualmente emplean psicólogos y educadores, no siempre con la precisión que debería hacerse, como “construcción del conocimiento” y/o desarrollo de la identidad del aprendiz a partir de las huellas de la memoria autobiográfica (Mata, Santamaría y Ruiz, 2016). A pesar de la diversidad de enfoques, la realidad es que existen lugares de encuentro entre ellas. De alguna manera, todas estas visiones tienen puntos de coincidencia: por una parte, en el curso del aprendizaje es importante diseñar situaciones que creen motivos para aprender y, por otra, que tales situaciones permitan alcanzar conocimientos y saberes sobre su mundo más allá de los programas reglados en el contexto escolar. Igualmente, se acepta la necesidad de entender el aprendizaje como un proceso situado contextualmente, buscando la conexión entre las experiencias propias, idiosincráticas, del estudiante y el conocimiento de carácter paradigmático que el sistema educativo se esfuerza en transmitir. En relación con esto último, el nexo con la experiencia propia permitiría no solo resignificar esos contenidos paradigmáticos creando las condiciones necesarias para que se produzca un aprendizaje “real” (Simons, 2000, cit. por Meijers, 2002), sino que igualmente permitiría re-significar la propia experiencia y re-construir la identidad del aprendiz.

Estos aspectos, que tienden a modificar la visión tradicional sobre la educación, en general, se ven reforzados por la aparición de nuevas herramientas de mediación y nuevos modos de interacción entre los aprendices y los objetos de conocimiento, a través de las redes sociales y los modos de representación a los que el mundo digital ha dado lugar. Nula o escasa atención se viene prestando a estos últimos. Desde la aparición del concepto de *multiliteracies* en el documento fundacional del New London Group (NLG, 1996), hasta los actuales sobre *multimodalidad*, desarrollados en el marco de la semiótica social (Kress, 2005; Kress y van Leeuwen, 2008; Lauer, 2009; Leander y Boldt, 2012), comienza a aceptarse la posibilidad de generar nuevas formas de alfabetización (*literacy*) que ya no son exclusivamente de carácter “logocéntrico”, como sí lo es la forma tradicional en la que nos hemos alfabetizado antes y durante la Era Gutenberg, y que, por otro lado, continúa en el presente. Al día de hoy podemos escribir o, si se prefiere, construir, un relato formado por un texto escrito y una o varias imágenes en algunas de las redes sociales al uso, para combinarlo, además, con un vídeo corto que ilustra detalles de nuestra narración (Flickr, Instagram, Facebook, Google+). Los blogs son una perfecta demostración de esta nueva forma de producción textual que los autores del presente artículo denominan *escritura multimodal*. Estos textos son el resultado de combinar diversos modos de producción y presentación de información. Pero, de la misma manera que las tecnologías han cambiado la forma en la que nos comunicamos, también han contribuido a modificar nuestro “modo de ser” en el juego dialéctico con ellas: de meros receptores de información (web 1.0) hemos pasado a jugar el doble rol de receptores y productores de información y, en menor escala, de conocimiento. Estas herramientas con los modos de interacción a que dan lugar están posibilitando otras re-creaciones personales, otros modos de actuar y de presentarnos ante los demás, lo que es tanto como decir que promueven cambios significativos en las formas de identidad. Sumariamente podría decirse que una nueva vía para generar significados y dotar de sentido a nuestras experiencias comenzó con la aparición de la web social (Davis, 2007).

El ecosistema digital, con las posibilidades multimodales que ofrece, abre caminos, hasta hace poco desconocidos, para generar experiencias de aprendizaje. En este contexto es importante volver a pensar algunas de las ideas desarrolladas a lo largo del siglo XX y durante mucho tiempo olvidadas, como es el caso de las “experiencias-cumbre” (*peak experiences*) que defendiera Abraham Maslow desde su psicología humanista. Noción que ha actuado como punto de arranque para el desarrollo del concepto de

“experiencia clave de aprendizaje”, antes mencionada (Valdés, Coll y Fasafi, 2016). Si en la experiencia-cumbre se alcanza un estado de pérdida de conciencia espacio-temporal acompañado de sensación de bienestar y de reconocimiento de sí mismo para afrontar las circunstancias vitales de una forma nueva, en las experiencias claves de aprendizaje se produce el encuentro entre la dimensión subjetiva, implícita en la noción de Maslow, con “los elementos contextuales e históricos que la enmarcan” (Valdés, Coll y Fasafi, 2016, p. 172).

Es en esta visión de lo que, en conjunto, podríamos llamar “experiencias transformadoras” -tanto en el plano personal como en el marco de la educación- donde debe incardinarse el concepto de “experiencia estética” desarrollada en la primera mitad del siglo XX por John Dewey (Dewey, 1934/1980), o esa otra noción tan difícil de traducir, *perezhivanie*, tomada por Vygotski del actor y maestro de la escena, Konstantin Stanislavki. Ambas nacen de la “actividad sensual humana” (Mahn, 2012; Vygotski, 2004). Actividad que es sensual porque, como Dewey indica, incorpora en ella todo lo que es “sensorial”, “sensacional”, “sensitivo”, “sensible” y “sentimental”; propiedades directamente ligadas a los sentidos, a los órganos por los cuales toda criatura viva y, por consiguiente, todo ser humano, “participa directamente en el devenir del mundo que la rodea” (Dewey, 1934/1980; p. 22). Diríase que, en primera instancia, la mente llega a participar del mundo a través de los sentidos y de las acciones que toda criatura viva ejerce sobre él. Mediante este entramado sensorio-motor se extraen los materiales con los que se construye el significado y se dota de sentido a lo vivido. Y como el propio Dewey añade:

“La existencia del arte es la prueba concreta de lo que se afirma en abstracto. La demostración de que el hombre se vale de los materiales y las energías de la naturaleza con la intención de expandir su propia vida, y lo hace de acuerdo a la estructura de su organismo: cerebro, órganos de los sentidos y sistema muscular. El arte es la prueba viva y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente y, por consiguiente, en el plano del significado, la unión de sentido, necesidad, impulso y acción que caracteriza a la criatura viva” (Dewey, 1934/1980, p. 25)¹.

Así, pues, la existencia del Arte, en general, o de las artes, en particular, no es un acontecimiento fortuito e irrelevante para el ser humano, sino que, como parte de la cultura, tiene un valor funcional, adaptativo, para la continuidad de la vida en clave existencial, a la vez que en clave evolucionista, de lo que este pensador llamó la “criatura viva”.

Dewey se lamentaba de que no existiera una palabra que introdujera unidad entre “arte” y “estética”. Vemos al primero enmarcado en el contexto de la producción y a la segunda en el de la recepción. Por otra parte, rechazaba la idea occidental de “obra de arte”, concebida como algo distinto y completamente separado de las obras y objetos cotidianos. Para él ambos productos se encuentran en continuidad, solo que las obras extraídas de su lugar natural y trasladada a los museos les confiere un “aura” (Benjamin, 1936/2009), que, en su origen tal vez no tuviera.

Un objeto de madera africano, decorado con hendiduras en su superficie, pudo ser fabricado como instrumento para una función concreta, pero no es difícil suponer que la necesidad de decorar debía aportar un sentimiento estético: el que acompaña al “trabajo bien terminado”. Sacado de su lugar natural y trasladado a la vitrina de un museo etnológico adquiere valores culturales de los que sus usuarios no eran conscientes; más aún, si este mismo objeto es presentado en una bienal de arte moderno como antecedente de alguna de las vanguardias del siglo pasado.

Dewey despojaba así la idea de experiencia estética del elitismo dominante en tantas teorías del pasado y la convertía en una propiedad biológica y existencial de la criatura viva. Desde su punto de vista estaría dotada de vivencia estética la mujer que en cualquier patio cordobés cuida de sus geranios, la persona que prepara una cena para disfrutarla en compañía de sus invitados o la pareja de jóvenes que se hace un *selfie* y, a continuación, la mejora con los filtros de su *Smartphone*. Igualmente, siente estéticamente quien contempla y respira la atmósfera del patio cordobés, disfruta de la buena comida o comparte los sentimientos expresados en la fotografía, aun cuando ninguno de estos productos pueda ser considerado

¹Traducción de los autores.

por la crítica como “obra de arte”. La experiencia estética, el impacto emocional, depende pues, no solo del objeto “artístico” *per se*, sino de la conexión que una persona concreta pueda establecer entre ese objeto y su vida, sus ilusiones y miedos, en suma, en toda la cadena de vivencias que han configurado su identidad personal.

De todos los ejemplos referidos los autores del presente artículo quieren hacer especial mención al mundo de los fotógrafos *naif* y a la capacidad de producir imágenes o seleccionarlas de algún repositorio.

La experiencia que se va a describir a continuación, conocida como Taller de Escritura Multimodal, puede situarse plenamente en el contexto de la *alfabetización multimodal* dado que los textos producidos serán el resultado de combinar, al menos, dos modalidades de información: imágenes y escritura.

Descripción de la experiencia

La aplicación de las artes visuales como vía para comprender temas ligados a las ciencias sociales se remonta a una primera experiencia titulada “Cine y Sociedad” impartida en el curso académico 2010-2011 (Ramírez y Hernández-León, 2010).

En la actualidad el Taller de Escritura Multimodal –antes llamado Taller Multimodal de Ciencias Sociales– tiene dos versiones distintas en su desarrollo y ambas se han llevado a cabo como actividades prácticas en el marco de varias asignaturas pertenecientes a grados de Ciencias Sociales (Trabajo Social, Educación Social y Sociología) impartidos en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

La primera, prolongada durante cinco cursos académicos, consiste en tomar fotografías de sucesos que podían ser considerados de interés por algún motivo (grupos de amigos, familiares, paisajes urbanos y naturales realizadas, por ejemplo, en el curso de las vacaciones, etc.), para proceder después a su visionado y escribir un texto sobre la imagen obtenida. Se pedía que cada estudiante realizara al menos cinco fotografías acompañadas del texto correspondiente. La escritura podía tomar la forma de relato (generalmente relato autobiográfico), ensayo, etc. A continuación, el texto multimodal (imagen+escritura) pasaba a formar parte de uno de los grupos creados en las clases (Imaginación Social, Imaginación sin barreras, EduCarte, Educar la Mirada y otros) dentro de la red social Flickr.

Para una mejor comprensión de la actividad se recomienda ver el siguiente video:
<https://youtu.be/JKzwwqfbApsY>

La segunda versión se ha llevado a cabo durante el curso 2015-2016, aunque, visto los resultados y, sobre todo, la buena disposición de los estudiantes a la experiencia, tendrá su continuidad en algunas de las asignaturas impartidas en el marco de las clases prácticas. En este caso, la experiencia consiste en extraer imágenes de museos virtuales, formar galerías propias, y escribir textos inspirados en las obras de arte seleccionadas. Se pedía a los estudiantes de Psicología del Ciclo Vital (doble grado de Educación Social y Trabajo Social) que crearan una galería centrada en las distintas fases de la vida; galería que debería estar pesada para que sus alumnos y alumnas en el futuro pudieran visitarla en un museo virtual. Esta práctica tuvo su realización en la red social Google Art Project (en la actualidad Google Arts & Culture).

Se recomienda ver el siguiente video para una mejor comprensión de la práctica:
https://youtu.be/FnDd_nvDmVE

La primera versión (fotografías propias) del taller incluiría tres fases:

1. Producción (fotografía)
2. Visionado (estudio/análisis de la imagen)
3. Escritura (inspirada a la imagen).

En estas direcciones de la red Flickr se reflejan algunas de las actividades realizadas por alumnos de Trabajo Social y Educación Social (primero y cuarto curso):

<https://www.flickr.com/groups/2557316@N23/>
<https://www.flickr.com/groups/2155826@N20/>
<https://www.flickr.com/groups/2081808@N25/>
<https://www.flickr.com/groups/2739906@N20/>

La segunda, llevada a cabo a partir de la exploración en museos virtuales, comportaba igualmente tres fases:

1. Selección de una obra de arte.
2. Visionado (estudio/análisis de la obra)
3. Escritura (inspirada en la obra de arte)

Las direcciones que se presentan a continuación ofrecen una visión amplia del tipo de galerías creadas por los estudiantes de “Psicología Evolutiva del Ciclo Vital” en Google Art Project/Cultural Institute:

<https://www.google.com/culturalinstitute/beta/usergallery/cgKiD-zwnpoJKq>
<https://www.google.com/culturalinstitute/beta/usergallery/8wLSHW7SW3cxlq>
<https://www.google.com/culturalinstitute/beta/usergallery/lwJigtUZs2yLQ>

Como podrá observarse, la lectura de estos textos comprendidos bajo el influjo de la imagen que cada estudiante ha seleccionado conectan plenamente con las vivencias que han configurado su identidad personal y su identidad como aprendiz.

Reflexiones finales

Aunque no se va a proceder en un análisis psicológico y semiótico de la práctica (algo a realizar en futuros trabajos), con el fin de centrarnos en la comprensión y significatividad de las actividades llevadas a cabo en el Taller de Escritura Multimodal, sería importante responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué papel puede jugar la capacidad de observación del alumno o la alumna y cuál es el valor de sus experiencias autobiográficas en la personalización del aprendizaje?
- Si se acepta que estas experiencias posicionan al aprendiz frente a la búsqueda y valoración de los conocimientos propios creando vías personalizadas de aprendizaje ¿qué papel jugaran en la construcción de su identidad como aprendiz?
- Igualmente, en el curso de la actividad, además de lo que puedan escribir los propios alumnos en su esfuerzo por hacer referencia a las ciencias sociales objeto de estudio, ¿cuál debe ser el papel de los profesores y profesoras participantes? ¿Deben esforzarse en conectar la vivencia reflejada en las imágenes y sus textos con ideas y temas de interés presentes en los programas académicos?

Para finalizar, es importante señalar que la experiencia aporta también una visión “conectiva” del aprendizaje, algo que es posible a través de la formación de grupos en la red Flickr o en las colecciones formadas en Google Art Project. Lo que viene a suceder a partir del momento en que el estudiante abre su cuenta y cuelga sus textos multimodales (“fotografía+texto” o “imagen (obra de arte)+texto”) exponiéndose a los comentarios y las reflexiones críticas por parte de sus colegas.

Cabe señalar algo que deberá ser estudiado en futuros trabajos: las diferencias y semejanzas entre los dos tipos de tareas (producción y selección de imágenes), dado que movilizan procesos distintos tanto en el plano cognitivo como en el emocional. Tales procesos están siendo analizados en la actualidad por los autores de este artículo y se abordarán en futuros artículos.

Referencias

- Bejamin, W. (1936/2009). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Estética y política*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Cronin, C. (2016). Open, networked and connected learning: Brindging the formal/informal learning divide higher education. *Conference paper*.
- Davies, J. (2007). Display, Identity and the Everyday: Self-presentation through online image sharing. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(4), 549-564. doi:10.1080/01596300701625305.
- De la Mata, M., Santamaría, A. y Ruiz, M. L. (2016). Toward the Model of Independence: The Influence of Formal Scholing Experiencie on Earliest Autobiographical Memories an Self-Construals: A preliminary Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1(10), pp. 670-679.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York: Perigee.
- Kress, G. (2005). Gains and Losses: New Forms of Texts, Knowledge, and Learning. *Computer and Composition*. 22, 5-22.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2008). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Lauer, C. (2009) Contending with Terms: "Multimodal" and "Multimedia" in the Academic and Public Spheres. *Computers and Composition* 26, 225–239.
- Leander, K y Boldt, G. (2012). Rereading "A Pedagogy of Multiliteracies": Bodies, Texts, and Emergence. *Journal of Literary Research*. XX(X), 1-25.
- Mahn, H. (2012). Vygotsky's Analysis of Children's Meaning Making Processes. *International Journal of Educational Psychology*. 1, 100-126. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2012.07>
- Maslow, A. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Meijers, F. (2002). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24, 149-167.
- Ramírez, J. D. y Hernández León, E. (2010). Cine y Sociedad: Una experiencia multimodal (39–57). Domínguez, G., López, E. y Hernández León, E. (Comps.). *Seminario sobre innovación en metodologías docentes 2.0 en Educación Social*. Sevilla: Edición Digital.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Valdes, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias claves de aprendizaje. *Perfiles educativos*. Vol XXXVIII, 153, 168-184.
- Vygotski, L. S. (2004). Extractos de los escritos sobre psicología del arte y educación creativa. *Cultura y Educación*, 16, 19-41.

Papeles de Trabajo sobre
Cultura, Educación y Desarrollo
Humano / Working Papers on
Culture, Education and Human
Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>
Universitat de Girona

La construcción de la identidad en comunidades de práctica educativa. Una reflexión final a modo de conclusión

José Luis Lalueza
Virginia Martínez-Lozano

ISSN 1699-437X | Año 2016, Volumen 12, Número 3 (Diciembre)

Abstract: This last article is the end of the special issue, elaborated in order to show a panoramic view that allows finding some common points in the papers of the issue. The goal is to analyze the state of art around the relation among education, learning, and processes of self and identity construction. The debate axes of the issue are analyzing in common, drawing the most significative ideas that allow for articulating a rich and useful discussion for the readers.

Keywords: education, learning, identity construction.

Resumen: Lo que pretendemos con este artículo de cierre es establecer una panorámica general que nos permita establecer concomitancias y puntos en común entre los siete trabajos presentados. El objeto es analizar el estado de la cuestión entorno a la educación, a los procesos de aprendizaje, y a la importancia otorgada a los aspectos individuales y de formación del yo que subyacen a estos procesos educativos. Trabajaremos los ejes propuestos en su conjunto, extrayendo las ideas más significativas que puedan servir para articular una discusión rica y provechosa para los lectores.

Palabras clave: educación, aprendizaje, construcción identitaria.

Sobre los autores

José Luis Lalueza joseluis.lalueza@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona
Virginia Martínez-Lozano vmarloz@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

Cita del artículo

Lalueza, J. L. y Martínez-Lozano, V. (2016). La construcción de la identidad en comunidades de práctica educativa. Una reflexión final a modo de conclusión. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 59-63. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

La noción de identidad y la pluralidad de contextos de desarrollo

La lectura de los siete artículos de este monográfico nos permite apreciar que todos los autores operan dentro de un marco epistemológico socioconstructivista e histórico-cultural en el que la construcción de la identidad se entiende como un proceso social cuyas interacciones se dan en el marco de la participación en contextos de actividad dirigidos a metas. De este modo, aunque las referencias directas son muy diversas, podemos percibir un trasfondo común en el abordaje del estudio de la construcción de la identidad, pudiendo detectarse algunas convergencias entre los distintos artículos. Estas convergencias aparecen principalmente en tres aspectos:

- a) El *sentido* como punto de encuentro entre los motivos identitarios y las metas de la actividad educativa, como conexión entre los contextos en que se desarrolla la vida del sujeto;
- b) El carácter *dialógico* de la identidad, su composición a partir de la aportación de múltiples voces y de posiciones;
- c) El papel central de las *narrativas* en la construcción de la identidad

Sentido, motivos y metas

En todos los artículos destaca la importancia que se otorga al *sentido* como elemento fundamental en la construcción de la identidad. Esto es, cómo los y las participantes de los escenarios estudiados conectan sus motivos con las metas de los sistemas de actividad en los que participan. Así, Christian Sebastián, Gonzalo Gallardo y Maribel Calderón establecen una estrecha conexión entre metas de la actividad y motivos identitarios del aprendiz afirmando que “aquellos educandos para quienes la experiencia educativa tiene un mayor sentido personal tenderán a involucrarse más profundamente en las acciones que dicha experiencia les propone y, por esa vía, será más probable que aprendan”. Es decir, cuando lo académico conecta con sucesos reales sensibles a los intereses, prácticas y experiencias de vida de los aprendices, se genera un compromiso por parte de éstos hacia su proceso de aprendizaje que supone la base de la constitución de una comunidad de prácticas educativa (Wenger, 1989) donde el sujeto pasa a ser participante activo en su proceso de desarrollo.

Podemos además observar cómo el *sentido* emerge en territorios fronterizos, esto es, entre los diferentes sistemas de actividad en los que se mueven los y las participantes, como pueden ser la escuela y la familia o la escuela y la comunidad. La conexión de los motivos del sujeto con las metas de ambos sistemas es la clave para que la práctica en los mismos sea apropiada por el sujeto en la construcción identitaria. En esta línea, el trabajo de Moisés Esteban-Guitart, Mariona Llopart y David Subero relaciona también el impacto de la actividad escolar en los participantes con su potencial para conectar con los motivos de éstos, pero en este caso incluyen como elemento clave los *fondos de conocimiento e identidad*. Al abordar este concepto los autores sitúan la elaboración del sentido en el encuentro entre sistemas de actividad como son la escuela, la familia y otros espacios significativos para el alumno, identificando objetos y prácticas que establecen puentes entre estos diversos contextos. El artículo de José Luis Lalueza, Sònia Sánchez-Busqués, Marta Padrós y David García-Romero sitúa el sentido como producto de las continuidades entre las metas del contexto familiar y las propias de la escuela. Consideran que su articulación permite que el alumnado desarrolle motivos coherentes con la práctica escolar, mientras que su discontinuidad les sitúa en oposición a una práctica que, en tanto que no comparten sus metas, perciben tan sólo como imposición. La asimilación de las metas escolares en los motivos de los aprendices construye una identidad orientada al conocimiento. Cuando esto no ocurre, la contribución de la escuela en la construcción de la identidad opera más bien como contramodelo. El trabajo de Roxana Rosales y Rosario Cubero sitúa el *sentido* en la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de aprendizaje. Dicho de otro modo, que el escolar se refiera a sí mismo como sujeto de aprendizaje, sea capaz de narrar su experiencia como aprendiz y se comprometa en su propio proceso de aprendizaje, es posible en tanto que encuentra *sentido* a la actividad de aprendizaje, porque responde a sus expectativas o porque se siente reconocido en ellas por los otros.

En el artículo de Mercedes Cubero, Andrés Santamaría, Mar Prados y Samuel Arias se plantea un estudio en el que se analiza el proceso de aprendizaje de profesorado novel. En él se argumenta cómo el *sentido*

pivota en las motivaciones personales articuladas con la práctica profesional educativa, lo que contribuye a definir las propias identidades al tiempo que “servirá tanto para explicar y dar sentido al comportamiento del individuo en el pasado, como la orientación de éste hacia el futuro”. Como ocurre con los aprendices, los profesionales aprenden en tanto que “el conocimiento adquirido es asimilado e incorporado en la propia historia vital, sobre la que se tiene control, en los diferentes escenarios de actividad en los que se participa”.

En los dos artículos finales, referidos a estudios universitarios, el *sentido* está igualmente presente, así como las relaciones entre motivos personales y metas de la actividad. Por una parte, María Marco-Macarro, Virginia Martínez-Lozano y Beatriz Macías-Gómez-Estern plantean que los y las estudiantes universitarios involucrados en un programa de aprendizaje-servicio adquieren “aprendizajes auténticos” en la medida en que estos aprendizajes adquieren *sentido* para ellos, *sentido* que se adquiere cuando se combinan las motivaciones personales de los estudiantes, en este caso el ser buenos profesionales, con las metas de la actividad, que se articulan más allá de una enseñanza en el aula y pasan a transformarse en una enseñanza en la práctica. El artículo de Juan Daniel Ramírez, Elodia Hernández-León y María Marco-Macarro destaca el papel de la multimodalidad como herramienta que da *sentido* a la conexión entre los aprendizajes curriculares y las experiencias autobiográficas. Este trabajo puede encontrar concomitancias con el artículo en el que se alude a los *fondos de conocimiento e identidad* como herramienta de aprendizaje, aunque en este caso se recurre al arte y a la escritura multimodal como vínculo que conjuga las metas de la actividad con los motivos individuales y personales de los y las estudiantes.

En suma, la actividad cobra sentido para los participantes si conecta contextos a través del espacio (escuela, comunidad, familia...) y del tiempo (pasado, presente, futuro), si las motivaciones de los participantes son reconocidas y legitimadas, y si perciben las metas de la escuela como coherentes con sus motivaciones personales. En este proceso tales motivaciones son a su vez transformadas al incorporar en ellas las metas de la actividad educativa, lo que en consecuencia genera una transformación de la propia identidad personal de los y las participantes. Sin embargo, el problema es que no siempre ocurre así en la escuela, no siempre se contribuye a crear “identidades saludables”, a que los aprendices se reconozcan competentes y se apropien de sus artefactos incorporándolos a su identidad. Ello ocurre especialmente en entornos de exclusión social y cuando hay una importante discontinuidad cultural entre la escuela y las familias. En este sentido, algunas de las líneas de investigación que aquí se presentan son al tiempo programas de intervención que tratan de responder a esta necesidad intentando salvar las discontinuidades con objeto de generar procesos de aprendizaje reales que construyan identidades que incorporen el significado de la práctica escolar.

Dialogicidad, multiplicidad de voces y de posiciones

El segundo aspecto en el que convergen los autores de este monográfico es en la concepción de la identidad como un proceso de *construcción dialógica* a través del cual las personas dan sentido a la realidad a través de significados compartidos. En esta línea, la mayor parte de los investigadores en este monográfico utilizan, de manera más o menos explícita, la noción bakhtiniana de *voz* (Bakhtin, 1986; Wersch, 1991, 2002) en la construcción de la subjetividad, entendida ésta no como un producto privado, sino como un proceso que incorpora voces que han sido apropiadas a través de interacciones significativas. Nuevamente, pues, nos encontramos con cuestiones relativas a las interacciones a través de distintos contextos.

Así, que en el contexto escolar se legitimen las voces familiares y viceversa es fundamental para que el proceso de construcción identitaria sea saludable. La multiplicidad de procedencias de los componentes de la identidad se ve reflejada también en el trabajo que entiende los fondos de identidad como producto de las vivencias de los sujetos en distintos contextos, de manera que puede haber coincidencias, pero también divergencias con los fondos de conocimiento familiares. El artículo que aborda la identidad de las minorías va en esta misma línea de incorporar las voces de la comunidad minoritaria en la práctica escolar. Así pues, la cuestión radica en la capacidad de la institución escolar para legitimar esas voces e incorporarlas en sus prácticas, en lugar de pretender substituirlos por un discurso autoritario y excluyente, propio de las estrategias asimilacionistas. Esta incorporación de voces también se observa en el resto de los artículos presentados, que entienden que el proceso de aprendizaje y de construcción personal requiere de una

ventrilocución de voces procedentes de los diferentes escenarios en los que se participa, las cuales están en todo momento presentes como materia prima en este proceso de desarrollo y de elaboración identitaria. La *multivoceidad* es por tanto la base de la aproximación dialógica en la construcción del individuo.

Pero además, esta aproximación dialógica descarta un yo inmutable, invariable y ajeno a las transiciones entre contextos de actividad. Por el contrario, así como el diálogo modela las posiciones que adoptan los interlocutores, la identidad se construye desde a la ocupación de diversas posiciones, de tomas de compromiso, y de situarse en determinados escenarios con roles específicos. “Posiciones del yo”, término utilizado en el artículo dedicado a la identidad de los profesionales de la educación, entendida “como un proceso continuo de posiciones cambiantes del yo, articuladas por la presencia de voces de distinta procedencia o grado de generalidad”.

Esta idea se desarrolla también en otros artículos, donde los estudiantes analizados asumen diferentes roles dentro del escenario educacional, definiéndose como aprendices, como pertenecientes a diferentes comunidades, o como profesionales. Así por ejemplo, la metodología de Aprendizaje-Servicio obliga a que los y las estudiantes asuman a la vez posiciones de estudiante y de profesionales en un espacio donde ambos roles o posicionamientos deben dialogar. En estos espacios de frontera se les obliga a los y a las estudiantes a reflexionar sobre los aprendizajes curriculares que les están ayudando en la práctica, a la vez que les hace cuestionarse sus propias habilidades y destrezas, su forma de relacionarse con los demás, sus emociones ante el yo extraño, en definitiva, su propio rol como persona y como educador o educadora.

El papel de las narrativas

El concepto de identidad también supone algún tipo de permanencia, de ordenamiento de las voces, de continuidad entre las diversas posiciones, y esto se consigue cuando el individuo logra elaborar una *narración* de sí mismo coherente, útil e integrada.

En los distintos contextos de actividad las voces se articulan a través de narrativas conformadas de acuerdo a los respectivos cánones culturales. Así Sebastián, Gallardo y Calderón nos hablan de unas *narrativas maestras o hegemónicas* como las matrices de las que se apropian los individuos para producir sus narrativas personales, y que son la base para interpretar sus vivencias: “el sentido identitario de la formación de los estudiantes dependería en buena medida de los modos y condiciones de apropiación de las narraciones disponibles en la cultura para dar sentido (o no) a sus experiencias educativas”. Parte de esas narrativas culturales se gestan en la familia, en esa doble transmisión social a la que se refieren los escritos vygotskianos, y son precisamente estas narrativas personales las que forman parte del bagaje de los *fondos de identidad* de los que nos hablan Esteban-Guitart, Llopart y Subero. Estos autores nos advierten además sobre su carácter híbrido, puesto que las narrativas de identidad de los sujetos no son una mera traducción de las narrativas familiares (que corresponderían a los fondos de conocimiento), sino que se construyen mediante la incorporación de las voces significativas en las vivencias de los sujetos en distintos contextos.

La escuela, pues, tiene la función de devenir un lugar de encuentro entre narrativas como pueden ser las narrativas de la cultura a la que pretende dar entrada y las narrativas que dan sentido a las identidades de los participantes en esa institución. En este sentido la actividad escolar se organiza sobre relatos que para algunos son coherentes con sus motivos identitarios, pero no siempre lo son con la narrativa identitaria de un sujeto en particular o de los miembros de determinados grupos culturales. La cuestión reside, como plantean Lalueza, Sánchez-Busqués, Padrós y García-Romero, en si la práctica escolar favorece esta hibridación legitimando e incorporando las narrativas familiares y comunitarias, o si, al excluirlas, fomenta procesos de diferenciación, de creación de diferencias culturales secundarias.

Las narrativas se convierten por tanto en herramientas que dan coherencia al yo, pues como dicen en su artículo Cubero, Santamaría, Prados y Arias, “las narrativas del yo se convierten en un *lugar* de encuentro y confluencia de voces y posiciones”. Esto es lo que se pretende en las experiencias en las que se le pide a los y a las estudiantes que escriban y reflexionen sobre la práctica, ya sea en forma de elaboración de notas de campo, como en el artículo de Martínez-Lozano, Macías y Marco-Macarro, como escritura multimodal en Ramírez, Hernández-León y Marco-Macarro, o incluso como cuestionarios sobre la práctica

o sobre el rol de estudiante. Lo que se persigue en definitiva es la elaboración de narrativas que contribuyen al proceso de aprendizaje (Dewey, 1967) y además suponen un elemento que obliga a poner en marcha procesos de construcción personal e identitaria (Bruner, 1986). Volviendo a la noción desarrollada en los párrafos anteriores, la identidad supone la elaboración de un *sentido*, y la función de las narrativas es precisamente ese, el dar *sentido* a la práctica.

Conclusiones

Los artículos de este monográfico dan cuenta de líneas de investigación que contribuyen a mostrar cómo los procesos de educación formal tienen un impacto decisivo en la construcción identitaria de los participantes, tanto en los estudiantes como en los profesores. Ello en sí no es una novedad, pues se inscribe en una tradición teórica sociocultural de largo recorrido que hunde sus raíces en Vigotsky (1991), Bakhtin (1986) y Mead (1934). Pero, al margen de la contribución que cada una de las investigaciones hace a esta tradición, los trabajos aquí publicados nos muestran dos cosas.

La primera, que la construcción identitaria en el marco educativo no se explica tan sólo mediante las interacciones entre los sujetos y la institución, sino que para su comprensión debemos recurrir a la extensa red de interacciones que se tejen en el mesosistema entre los diferentes contextos de actividad en que participan los sujetos, como la escuela, la familia y otros ámbitos comunitarios (Bronfenbrenner, 1979). La presencia de múltiples voces, los diversos posicionamientos del yo, las alternativas redes de significado, las narrativas complementarias o en confrontación... nos muestran un complejo panorama en el que la acción educativa no puede entenderse como asunto propio de compartimentos entre los que se podría garantizar la continuidad. Así, a la idea de que la identidad emerge de la participación en marcos institucional y culturalmente definidos, debemos añadir que el proceso de construcción identitaria plantea el reto de posicionarse en una red de instituciones y marcos culturales no necesariamente convergentes.

De aquí se deriva la segunda, que la participación en la educación formal no resulta necesariamente una experiencia positiva, no contribuye a crear inevitablemente una “identidad saludable”. Las condiciones en que se da este proceso, así como las mencionadas interacciones en el mesosistema, contribuyen al signo que adopte esta construcción. Es indudable el impacto de las instituciones formales en la construcción de la identidad de los participantes, pero ello no se da necesariamente en una dirección determinada. Esta dependerá de las complejas interacciones entre sistemas, por lo que la acción educativa ha de prestar atención a las narrativas en conflicto, a las legitimaciones y deslegitimaciones de las voces en juego, a los múltiples posicionamientos derivados de las múltiples pertenencias, a los “fondos” de identidad que se incorporan o se excluyen, a la multiplicidad de canales que pueden expresar la experiencia del yo. Igualmente, en la formación universitaria, especialmente de aquellos que serán profesionales de la educación y de la intervención social, la toma de conciencia de los diferentes marcos culturales y sociales en que se mueven los sujetos, la reflexión derivada de la experiencia de tener que traducir entre sistemas de significados distintos, la posibilidad de contemplar la propia cultura desde cierta externalidad proporcionada por la alteridad, devienen retos que deben afrontarse para aprender a intervenir, respetuosamente, en una sociedad multicultural.

Cada uno de los artículos de este monográfico realiza una propuesta de intervención, y algunos de ellos dan cuenta de su implementación y desarrollo. Intervenciones que emergen directamente de la investigación o que incluso la acompañan en procesos de investigación-acción, intervenciones que en definitiva pretenden dar respuesta a las dificultades que entraña educar de manera inclusiva en un mundo extremadamente complejo.

Referencias

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds* [*Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* Barcelona: Gedisa, 2004].
- Dewey, J. (1967). *Experience and Education*. Buenos Aires: Losada.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge MA. Cambridge University Press.
- Vigotsky, L. (1925/1991). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En *Obras escogidas*, Vol. I (pp. 39-60). Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge MA. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J.V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press