



Anuario de Investigaciones
ISSN: 0329-5885
anuario@psi.uba.ar
Universidad de Buenos Aires
Argentina

Meschman, Clara; Erausquin, Cristina; García Labandal, Livia
HUELLAS, HERENCIAS Y TRAMAS: CONSTRUYENDO LA IDENTIDAD PROFESIONAL
DEL PROFESOR EN PSICOLOGÍA
Anuario de Investigaciones, vol. XXI, 2014, pp. 105-116
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

HUELLAS, HERENCIAS Y TRAMAS: CONSTRUYENDO LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR EN PSICOLOGÍA

TRACES, LEGACIES AND WEAVING PROCESS. BUILDING PROFESSIONAL IDENTITY OF THE PSYCHOLOGY TEACHER

Meschman, Clara¹; Erausquin, Cristina²; García Labandal, Livia³

RESUMEN

El trabajo presenta categorías conceptuales y estrategias metodológicas de la investigación de Tesis *Construcción de identidad de profesores de Psicología desde la perspectiva de sus narrativas sobre la experiencia educativa*. Se articulan indagaciones sobre la identidad docente con Investigaciones Marco. Ejes centrales de debate en los Enfoques Socioculturales: ¿identidad o identidades?, ¿construcción o imposición desde centros de poder?, ¿universalidad o pluralidad?, ¿coherencia o pastiche?, re-significan tensiones y condiciones de profesionalización de Psicólogos Egresados de Universidad de Buenos Aires como Profesores en Psicología. La identidad aparece como sedimento de huellas, legados y tramas subjetivo-situacionales e históricas, mediante interiorización de selves dialógicos, orquestación de voces y agencia reflexiva, vinculando modelos y trayectorias en la formación docente. Pensamientos de Vygotsky, Mead, Erikson, Bakhtin, son relevantes para analizar (de)construcciones de roles profesionales y cambios contextuales. La narrativa emerge, como escritura reelaborativa, produciendo nuevos sentidos y significados de la experiencia en la memoria colectiva.

Palabras clave:

Identidad - Profesores de Psicología - Narrativas - Experiencia

ABSTRACT

The work presents conceptual categories and methodological strategies of the research of the Thesis: *Construction of Identity in Teachers of Psychology from the view of their narrations about educational experience*. Different inquiries about teachers identity are linked to Frame Research Projects. Central axes of debate in Sociocultural Approaches: identity or identities?, personal construction or imposition by power forces?, universality or plurality?, personal coherence or pastiche?, re-mean tensions and conditions of the process of becoming professional of Psychologists graduated in Buenos Aires University as Teachers of Psychology. Identity appears as a sediment of traces, legacies and weaving processes between subjects, situations and history, throughout internalization of dialogic selves, orchestration of different voices, and reflective agency, linking models and trajectories in the education of teachers. Thoughts of Vygotsky, Mead, Erikson, Bakhtin are relevant for the (de)construction of professional roles and contextual changes. Narration emerges as re-elaborative writing, to produce new senses and meanings of experience in collective memory.

Key words:

Identity - Psychology teachers - Narrations - Experience

¹Docente de Psicología Educacional Cátedra II. Jefa de Trabajos Prácticos de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza y de Didáctica Especial. Investigadora Tesista de Proyecto UBACYT 2012-2015. Co-Directora del Proyecto de Investigación "El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación", Programa Fomento a la Investigación de la Facultad de Psicología UBA (PROINPSI). E-mail: mesclar2004@yahoo.com.ar

²Lic. en Psicología UBA. Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid. Profesora Adjunta Regular Dedicación Semi-exclusiva de Psicología Educacional Cátedra II y Práctica de Investigación: "Psicología y Educación: los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado". Directora Proyecto UBACYT, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. E-mail: cerausqu@psi.uba.ar

³Licenciada en Psicología UBA. Magíster Psicología Educacional, UBA. Profesora Adjunta a cargo del dictado de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Investigadora UBACYT. Directora del Proyecto de Investigación "El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación", Programa Fomento a la Investigación de la Facultad de Psicología UBA (PROINPSI). E-mail: livialabandal@fibertel.com.ar

INTRODUCCIÓN.

En los últimos años, en el contexto de la formación docente universitaria, el tema de la *identidad docente* ha generado gran interés, en tanto se presentan cambios en la manera de percibir la tarea docente y en cómo se ven a sí mismos quienes eligen ser profesores. Abordar la exploración de la construcción de la identidad de los *profesores en Psicología* supone reconocer su multidimensionalidad y complejidad, en tanto la identidad abarca las dimensiones cultural, social, psicológica, personal, sexual, entre otras. Se trata de considerar un conjunto de situaciones que inciden directamente en la forma en que cada ser humano se concibe a sí mismo en diferentes contextos de actuación. Para ello, es necesario integrar en el objeto de estudio el contexto socio-histórico-cultural y situacional como estructurante de la identidad, ya que de otro modo se perdería la perspectiva necesaria para identificar las tramas o planos de su constitución y desarrollo.

Atienza y Van Dijk, (2010) revisando la obra de diferentes autores, sostienen que así como las ideologías se adquieren y construyen a través de la interacción social, la *identidad docente* no es innata, y se construye a través de la interacción social en la cultura a la que se pertenece. Una persona puede haber nacido en un determinado lugar, pero la identidad correspondiente se conforma gradualmente, a través de los discursos y las prácticas sociales en las que participa. Se considera a *la identidad* una *construcción social*, conformada en el interjuego constante entre lo individual y lo colectivo, lo singular y lo cultural, político, histórico y situacional, emergiendo y transformándose, sobre la base de elecciones propias y cambios socio- culturales. Se asume la identidad como dinámica y progresiva, entramada en las interacciones y tensiones en las que se está inmerso, como sujeto perteneciente a un contexto determinado. El docente conforma y construye su identidad profesional a través de complejos procesos, que implican reacomodamientos internos en torno a sus *trayectorias educativas*, que recorren experiencias vitales acaecidas en determinados momentos de la historia social. La *identidad profesional* se articula con las condiciones en las que desarrolla la práctica, el impacto que las tradiciones formativas han tenido y tienen en su profesionalización, y las prescripciones que impone la sociedad a su trabajo. En el caso de Profesionales Docentes que son Psicólogos y Profesores en Psicología, se indagará precisamente si la profesión de base, el *ser psicólogos*, representa o no un valor agregado, un enriquecimiento o más bien un obstáculo, y de qué modo particular se entrelaza su conocimiento e identidad profesional como Psicólogo con el *saber hacer docente*; cómo contribuye el bagaje de herramientas, instrumentos profesionales y categorías de análisis de la Psicología a la constitución de su identidad como Profesor en Psicología y a su profesionalización docente en dicha área de la enseñanza.

EL PROYECTO Y SUS PRECURSORES

Entre los años 1974 y 1995, los estudiantes y graduados de Psicología se vieron impedidos de cursar el profesorado universitario en la especialidad. Luego de la creación

de la Facultad en el año 1985, se organizó un proyecto de carrera de Profesores de Enseñanza Media y Superior en Psicología, que no llegó a ser tratado y aprobado. En el año 1993 se participó del Anteproyecto Interfacultades de formación de profesores. Por Resolución del Consejo Directivo N° 684, en 1994, se solicitó al Consejo Superior la aprobación del Convenio celebrado entre Facultad de Psicología y Facultad de Filosofía y Letras para el dictado de las asignaturas del área de formación pedagógica, y en 1995, por Resolución del Consejo Superior N° 1863, se creó el Profesorado de Psicología. En ese año, se puso en práctica el convenio con la Facultad de Filosofía y Letras, aunque el mismo nunca fue homologado por el Consejo Superior. En el año 2004 se organizó el nuevo Plan de Estudios del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en la Facultad de Psicología. El diseño curricular se estructuró en dos áreas formativas: área psicológica y área pedagógica, y los contenidos y la carga horaria se adecuaron a las necesidades actuales. Se planteó como objetivo proporcionar formación pedagógica - didáctica para el ejercicio de la docencia en la enseñanza media y superior a los estudiantes avanzados o Licenciados en Psicología. Las asignaturas son: Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino, Didáctica General, Didáctica Especial de la Psicología y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología.

En esta última asignatura del Profesorado- según los Programas dictados desde 2006 hasta ahora -, se contempla como dispositivo de trabajo, al interior de los trabajos prácticos, la *comunidad de aprendizaje*, entendiendo por tal un proyecto de aprendizaje colaborativo. Esta concepción, que incorpora el espacio intersubjetivo como el lugar por excelencia donde transcurre el proceso de aprendizaje, lleva a plantear que la adjudicación de sentido a la experiencia no reside en forma exclusiva en procesos cognitivos individuales, sino en los universos simbólicos compartidos. Esta intervención sobre el escenario de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir "sentido" entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. El aprendizaje, entendido como participación social, implica algo más que involucrarse en actividades de las comunidades de conocimientos y prácticas a las que se pertenece. Implica la construcción de subjetividades e identidades con respecto a estas comunidades. Estas identidades se construyen a partir de significados compartidos. Wenger (1998) entiende a las comunidades de aprendizaje como una red de dimensiones interconectadas que se definen recíprocamente y que caracterizan la relación aprendizaje-desarrollo: el significado, la práctica, la comunidad y la identidad.

La reflexión en los espacios descriptos propició el desarrollo de Programas de Extensión y de Proyectos de Investigación. Surgió en 2007 la posibilidad de desarrollar, en forma conjunta con la Cátedra II de Psicología Educativa, una línea de investigación con perspectiva de transferencia al proceso de formación de formadores, en el marco del Proyecto UBACYT P023 "Los Psicólogos y la Fragmentación de la Experiencia Educativa: Modelos

Mentales y Sistemas de Actividad para el Análisis y la Intervención en Problemas Situados en Contextos”, dirigido por Mg. Erausquin. Sus objetivos fueron a) la descripción y análisis de los modelos mentales situacionales (MM) de la práctica docente que construyen Profesores de Psicología en Formación, a través de participación guiada en “comunidades de práctica y aprendizaje del rol” en contextos societales genuinos de enseñanza; b) el análisis de las conceptualizaciones que sobre el aprender y el enseñar desarrollan Profesores de Psicología en Formación y Profesores de Psicología en Actuación Profesional Inicial, c) descubriendo giros y resignificaciones de dichos MMS entre el inicio y el cierre de las Prácticas de Enseñanza y en su reelaboración a través del ejercicio profesional, como procesos de cambio cognitivo situado en contexto de prácticas. Por otro lado se desarrolló, desde la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, un Proyecto PROINPSI denominado “El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación”, cuya directora es la Mg. Livia García Labandal, que focalizó su eje de indagación en la complejidad del proceso que conlleva el desarrollo de saberes complejos, ligados a la praxis de la enseñanza. Resultó de particular relevancia la consideración de este espacio formativo, en tanto pasaje directo al campo profesional, ya que esta asignatura representa la instancia de acreditación como Profesor en Psicología. A partir de ambos Proyectos, surgen líneas de indagación para el trabajo de Tesis de Maestría de una de las autoras del presente trabajo, dirigida y co-dirigida por las otras dos, en la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina y la Universidad Autónoma de Madrid (FLACSO-UAM). El objetivo es indagar y describir los procesos de construcción de la identidad profesional del Profesor de Psicología, a partir de las narrativas reflexivas de profesores de Psicología en ejercicio y su resignificación de la experiencia educativa previamente recorrida.

HUELLAS Y FORMACIÓN: INVESTIGACIONES ACERCA DE LA IDENTIDAD DOCENTE

El tema de la identidad docente es abordado frecuentemente en espacios de formación profesional y de formación de formadores. En ese marco, adquiere relevancia la reflexión acerca de la *construcción identitaria*, en relación a la revisión de las prácticas educativas cotidianas, apareciendo allí los elementos precursores del *saber hacer* profesional situacional. Las investigaciones realizadas acerca de la construcción de la identidad docente apuntan a su relación con la transformación de condiciones históricas, y para este trabajo seleccionaremos las que resultan pertinentes en relación a la temática de la presente indagación, teniendo en cuenta que los Profesores de Psicología cuya identidad es explorada se forman para ejercer el rol en el Nivel Medio y Superior de Educación. Brito (2008) investiga a los *docentes de educación media* con relación al ejercicio de la práctica de enseñanza. En la investigación titulada *Los profesores y la escuela se-*

cundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue, se señala que, históricamente, la escuela secundaria ha ocupado un lugar central en la agenda educativa, pero actualmente predomina en ella la vivencia de pérdida de integridad sistémica, en el marco de una declarada *crisis* del nivel. El *estallido identitario* de los profesores constituye una fuerte hipótesis en el debate educativo. Tomando estas ideas como punto de partida y discusión, la indagación analiza la configuración de la *experiencia laboral* de los docentes en las escuelas secundarias y los efectos que la misma tiene, tanto en los modos de construcción de la identidad docente como en las formas y sentidos de la misma institución escolar. Sostenida en la intención de cierto grado de comparabilidad del tema en distintos contextos, esta investigación, realizada a nivel nacional, se centra en la *perspectiva de los profesores*, abordando el análisis de algunas preguntas centrales: ¿Cómo viven hoy los docentes el trabajo de enseñar a los jóvenes? ¿Qué opiniones tienen de la escuela secundaria? ¿Qué cuestionan y qué expectativas y demandas tienen? ¿Qué elementos configuran su experiencia de trabajo y cómo influyen estos en la construcción de su propia identidad como profesores?

Noriega (2007), en su Tesis: *Construcción de la identidad profesional docente*, indaga acerca de la vacancia en la formación pedagógico-didáctica de los docentes de la Provincia de San Luis. Esta investigación repiensa tanto la formación académica como la que acontece en la cotidianidad de una institución educativa, como instancias de *formación profesional docente*. En este sentido, incita a preguntarse cómo facilitar el aprendizaje y la formación de los docentes para el logro de una buena enseñanza. Las reflexiones que se desprenden de este estudio consideran a la docencia una actividad que requiere, además de conocimientos y estrategias metodológicas, un *aprendizaje del oficio* ligado directamente a la acción, que sólo acontece en la medida que se realiza. El docente *aprende a enseñar enseñando*, pero también aprende y aprendió cuestiones ligadas a ese oficio durante su *trayectoria escolar previa*, como alumno universitario y en su rol de profesor. Los docentes encuestados creen conformar su identidad profesional a partir de dos grandes cuestiones: por un lado, los distintos modos de relación con el conocimiento, y por el otro, los distintos modos de apropiación de los saberes pedagógicos y didácticos.

Gewere (2001), de la Universidad de Santiago de Compostela, realiza una *investigación cualitativa* acerca de la *construcción de identidades profesionales* de un sector del profesorado: los catedráticos de universidad. La *trayectoria profesional* es considerada una dimensión importante en la construcción de identidades, imprimiendo una *forma de ser y hacer* en la profesión. Del análisis de las entrevistas realizadas se desprende que el proceso de aprendizaje de la profesión se produce en momentos muy tempranos. La trayectoria está marcada por las condiciones institucionales, y son más las recurrencias que las diferencias entre los casos, en la medida que la vara de la institución pone las mismas normas explícitas para todos. Sin embargo, en la trayectoria algo se recoge de la

singularidad personal, y la historia escolar previa deja sus huellas. En el reconocer esas huellas, las identificaciones conectan con las generaciones anteriores, con idealizaciones de figuras que direccionan los comportamientos. Hernández Salamanca (2011) relaciona el análisis microgenético de un grupo heterogéneo de *narraciones autobiográficas docentes*, con el análisis macrogenético de la *narración histórica del magisterio argentino*. Adscrito a la teoría narrativa, se ubica en una perspectiva psicosociológica para establecer los elementos que describen la relación *subjetividad-identidad docente en el nivel medio de enseñanza*. Para ello recurre a un conjunto de investigaciones recientes y configura un marco teórico interdisciplinar como estructura de análisis. Se exponen vínculos entre análisis micro y macro genéticos, de *narrativas contextualizadas* histórica y educativamente. Se desarrollan conceptos de *sedimentación subjetiva* y *discontinuidad identitaria* como categorías teóricas derivadas.

Romo Beltrán (1996) indagó acerca de las transformaciones que a lo largo de 20 años se operaron en las áreas profesional y disciplinar del docente, para la formación de *la identidad como creación cultural* desarrollada por académicos y profesionales de Psicología en la Universidad de Guadalajara. Se indagó el quehacer docente con una metodología etnográfica, analizando trayectorias personales mediante entrevistas a docentes representativos y la historia de las instituciones a través de entrevistas a fundadores y directores de Universidad.

Sara C. Finkelstein (1997) desarrolló una investigación sobre la construcción del conocimiento profesional de Profesores en Psicología, en el marco de las experiencias formativas realizadas con diferentes profesiones en la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Resulta de interés interpelar las conjeturas, ya que involucran explícita o implícitamente tensiones identitarias y epistémicas entre el rol de psicólogo y el de profesor en Psicología. Se trataba de una asignatura del Plan de Estudios del Profesorado de Psicología del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que se dictó, a partir del año 1995, para graduados o estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología que desearan obtener el título de Profesor en Enseñanza Media y Superior en Psicología. Desde el punto de vista didáctico, se estudiaron fenómenos que emergían en la población de *profesores de Psicología en formación*, compuesta en su mayoría por Licenciados en Psicología que ya se desempeñaban como docentes, y una pequeña proporción de estudiantes que aún no habían egresado de la Licenciatura. Se analizó el hecho de que los alumnos del profesorado tenían experiencia en su profesión como Psicólogos, especialmente en el Área Clínica, y ello tenía efectos en su proceso de formación docente. Los estudiantes del Profesorado definían de un modo particular el abordaje de los fenómenos humanos, y sobre esa base, la interpretación de lo que ocurría en el aula, y el análisis didáctico se dificultaba al ponerse en juego una mirada diferente. Ello parecía traducirse, según la perspectiva de esta indagación, en que los estudiantes revelaban una parcialización del objeto, enfatizando una visión mera-

mente instrumental de la didáctica. Se señalaba la necesidad de que los estudiantes del Profesorado de Psicología reconsideraran los propios modelos docentes como inoperantes para el cambio y se planteaba, en el Informe, ayudarlos a construir una mirada didáctica capaz de integrar todos los componentes de los problemas educativos: contenido, sujeto de aprendizaje, contexto y docentes.

Investigaciones Marco del presente Trabajo de Tesis.

Erausquin et al. (2011), en el Proyecto UBACYT 2012-2015 denominado *Construcción del Conocimiento Profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad: Desafíos y Dilemas del Aprendizaje Situado en Comunidad de Práctica*, exploran los *modelos mentales situacionales del profesorado universitario de Psicología*, a través de narrativas y reflexiones de Egresados sobre sus trayectorias, desarrollando un seguimiento y profundización de la investigación acerca de Prácticas de Enseñanza de grado y la construcción del rol del Profesor de Psicología en su actuación profesional en contexto. Se trata de un estudio de procesos de desarrollo/cambio cognitivo de *Profesores de Psicología en ejercicio* en 2010/2011, egresados del Profesorado en Psicología de Universidad de Buenos Aires. El objetivo es identificar fortalezas y desafíos del aprendizaje profesional, en un continuum que abarca la formación inicial, las primeras experiencias laborales y la resignificación del rol en el pasaje entre sistemas de actividad de formación académica y escenarios educativos escolares en los que se trabaja. Se aplicaron *Cuestionarios de Situaciones-Problema de la Práctica Docente* a tres cohortes de *Profesores de Psicología en Formación* y *Graduados* y se analizaron *giros en trayectorias* con la *Matriz Multidimensional de Profesionalización Educativa*. Se concluye la necesidad de *expandir* el perfil de competencias del profesorado de Psicología, a través del desarrollo de prácticas sistemáticas y estratégicas de reflexión compartida y elaborativa de experiencias, conocimientos y creencias. Redes de acompañamiento y apropiación del rol del Profesor de Psicología permitirán construir culturas de análisis y resolución de problemas, favoreciendo la inclusión y la calidad educativas con intercambios en diversidad.

García Labandal, Meschman, Garau (2012) realizan, actualmente, una indagación - también Investigación Marco del presente Trabajo de Tesis - a través del PROINPSI denominado: *El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores en Psicología en formación*. En dicho Proyecto, se busca identificar y caracterizar las competencias docentes de *Profesores en Psicología en formación* que cursan Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología. La formación docente es entendida como un proceso complejo, que remite a la permanente adquisición, estructuración y reestructuración de saberes que auspician la labor de enseñar. Se espera contribuir al análisis de las variables que influyen en la formación de competencias docentes y sus componentes, así como relevar dificultades o puntos críticos emergentes, transferencia y enriquecimiento con los dispositivos didácticos orientados a su desarrollo.

Las investigaciones precedentes han ido abordando la exploración de aspectos constitutivos, inherentes al **ser** docente, tanto las vicisitudes del proceso de su construcción identitaria, como los aspectos histórico-situacionales de las trayectorias educativas vivenciadas. Atravesamientos específicos de lo profesional/disciplinar o de lo interdisciplinar tensionan, en el caso de los Licenciados en Psicología, las tramas y recorridos, favoreciendo u obstaculizando la práctica y la apropiación del rol en tanto docentes en Psicología. Por otra parte, la escritura de narrativas autobiográficas resulta un instrumento vehiculizador de la explicitación de los modelos mentales de análisis de problemas de la práctica docente, a la vez que reflejan identificaciones, huellas y tramas que dan sustento y sentido a la experiencia de los sujetos que son objeto de las indagaciones. En esas trayectorias, se asientan también sus prácticas profesionales como Profesores en Psicología y la complejidad de las competencias a desarrollar en la tarea concreta cotidiana. Se ponen de relieve aspectos singulares, como las huellas que dejaron con su labor los maestros, las tramas culturales, vinculadas a dimensiones epocales, contextuales, histórico-sociales, y los entramados disciplinares y propios de cada nivel educativo, que presentan particular relevancia para su abordaje investigativo.

LA IDENTIDAD Y SU CONSTRUCCIÓN: DEBATES TEÓRICOS

En diversas etapas de la vida, según Erikson (1968), las personas experimentan conflictos, que pueden potenciar u obstaculizar el proceso de desarrollo, transformándolo, con cualidades y rasgos particulares que lo singularizan (Noriega, 2007). En todo momento vital, el individuo se enfrenta con una tarea específica, siendo el resultado un logro o un fracaso. Esas tareas se realizan con y en un medio social, siendo favorecidas o dificultadas por el mismo. Los logros son siempre producto, por un lado, del modo como el ambiente determina y/o condiciona al sujeto, a través de actitudes de personas importantes e influyentes, como padres, profesores, compañeros, amigos, pero también de normas, condiciones, instrumentos disponibles, etc. Por otro lado, son también producto del modo como reacciona el sujeto ante el ambiente o el contexto social e histórico por el que transcurre su propia historia de vida (Noriega, 2007). La *identidad es una definición de sí mismo, en parte implícita*, que un humano debe elaborar en el curso de su trayectoria hasta la adultez, y seguir redefiniendo a lo largo de su vida (Erikson, 1968). La resolución de la problemática de la identidad se manifiesta en la experiencia de *crisis* y en compromisos en aspectos centrales de la vida, como opción vocacional, creencias ideológicas y religiosas, u otros. Pero la identidad es también el resultado de la *capacidad de reflexividad*, aptitud de la persona para ser objeto de sí misma. Se entiende, en este enfoque, a la identidad como una organización del conocimiento sobre sí mismo, que supone unidad, totalidad y continuidad. Esta continuidad se forja en el transcurrir de la vida cotidiana, en el desempeño de roles y en el proceso comunicativo con los otros y consigo

mismo. Aparece como una síntesis que permite dar sentido a nuevas experiencias y armonizar procesos contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos (Cárdenas González, 2004). Al enseñar, el docente pone en acto una visión epistemológica subyacente propia, que es a la vez producto de una biografía personal y una trayectoria escolar colectiva. Ese conocimiento se pone en evidencia cuando se valoran lo disciplinar y profesional que cada uno pone en juego en el acto pedagógico. (Alliaud, A. y Suarez, D. H. 2011).

Construcción del Rol Profesional del Profesor en Psicología. La complejidad inherente a la cualidad del desempeño de la tarea docente, demanda no sólo conocimiento teórico ligado al saber disciplinar, sino también conocimiento pedagógico y saber local, respecto del contexto y de los aprendices, así como también un conjunto de entrelazamientos inter- subjetivos que dejan huellas en el sujeto, constituyendo sus trayectorias y experiencias docentes, sedimentando la constitución de su identidad profesional. Enfoques socio-histórico-culturales latinoamericanos, como el de Edwards, Assaél y López (1990), plantean que los sujetos no se reducen a la tipificación que porta un hacer. Ni la definición institucional de quehaceres y funciones - que entendemos como *rol* - es asumida o encarnada de un modo unívoco por las personas, ni se identifican con ella todos del mismo modo, ni se totalizan a sí mismos en dicha definición. En la re-conceptualización del significado socio-histórico de *rol*, resulta fértil analizar su entrelazamiento con el concepto de *identificación*, de vertiente psicoanalítica, y de *identidad*, más propio de la psicología social. Se requiere también insertarlo en un conjunto de significaciones, con respecto al *todo institucional* y al *todo social*, que lo incluye y estructura. En este enfoque, se entiende a la *identidad* como proceso y no como estado final, producto o resultado. No es posible englobar al sujeto en un encasillamiento congelante y unívoco, sin objetivarlo: y si lo objetivamos sustancializándolo en atributos fijos, si lo esencializamos, no parece ser un sujeto capaz de re-crear, re-construir, o aun resistir el ejercicio de un rol y la identificación con él, o también - ¿por qué no? - resistir una identidad que se le impone. Identidad es un proceso por el cual un individuo se produce y reproduce, construye y reconstruye, a través de interacciones sociales. Proceso dinámico y conflictivo, consciente e inconsciente; tanto especular, imaginario y alienante, como estructurante del sujeto e instituyente de transformaciones; tanto poblado de identificaciones como de des-identificaciones y atravesado por las negociaciones diarias entre los significados propios y los ajenos. La definición del *rol social* es histórica, y está mediada por la institución educativa concreta en la que trabaja, por ejemplo, un Profesor de Psicología. El rol que ejerce - y con el que se identifica o no - está mediado por las características de dicha institución, su organización, su cultura, su *estilo*, y por los movimientos progresivos y regresivos que en ella transcurren, en el intento de construir, de-construir y reconstruir una

historia y un proyecto pedagógico. El *rol* del Profesor de Psicología estará atravesado por la trama de contradicciones en las que se basa el funcionamiento de cada escuela singular: a) la exigencia formal de comportamiento homogéneo vs. el deseo de los individuos de actuar según sus estilos; b) la presión por basar las acciones en los criterios de autoridad, la tradición y reglamentos vs. la tendencia a basarlas en el análisis crítico reflexivo; c) la tendencia a encubrir vs. la tendencia a develar la violencia del control y direccionamiento de comportamientos y suplantarlas por el respeto a las diferencias; d) la demanda de conservar vs. la de transformar las condiciones institucionales y modificar el contexto (Fernández, 1994).

Enfoques Socio-Culturales sobre Identidad: discusión de conceptos de Vygotsky, Mead y Erikson.

Identidad es un concepto clave en muchos campos diferentes, como la psicología, la antropología, la sociología, la lingüística, y los estudios culturales. En la intersección de estos campos, la *investigación sociocultural* - enfoque interdisciplinario inspirado por el trabajo socio histórico cultural de L.S. Vygotsky - desarrolla su propia perspectiva sobre la identidad. En su breve vida, Vygotsky escribió ideas rudimentarias acerca de la personalidad o el self. Pero las que ofreció, cuando se combinaron con nociones sobre la *mediación semiótica*, las *funciones psicológicas superiores*, y en su última etapa, la *vivencia*, generaron una comprensión emergente de la formación de la identidad y su significado para los procesos de cambio social y cultural. Autores contemporáneos que adscriben a estos enfoques, como Holland y Lachicotte (2007), o Edwards (2007), examinan, en diferentes artículos de *The Vygotsky Companion* (Wertsch, Daniels y Cole, 2007), desarrollos en investigación y teoría relevantes de William Penuel y James Wertsch sobre la identidad, que aparecieron en 1995. Adoptando una definición expandida del concepto, Holland y Lachicotte (2007) incluyen un amplio espectro de investigaciones, desde estudios de caso del desarrollo de la identidad individual hasta el análisis de la centralidad de las identidades en la respuesta mediacional a proyectos estatales y movimientos sociales. Retomamos algunas líneas de interrogantes y debates que se abren a partir de estos trabajos, en los Enfoques Socio-Culturales Contemporáneos, en la perspectiva de re-crear sus desafíos y dilemas en el trabajo sobre identidades de Profesores de Psicología en formación y formados.

¿Identidad o Identidades? En las décadas de los 50 y 60, sujetos y poblaciones buscaban en el mundo occidental respuestas a preguntas que Erik Erikson asociaba con un auto-concepto integrado, que provee un sentido de continuidad y mismidad a través del tiempo: ¿Quién soy Yo? ¿A dónde pertenezco? Resumiendo las interpretaciones engendradas por la escritura de Erikson (1968, p.22), Penuel y Wertsch (1995, p.83) definieron a la *identidad* como “un sentido, vivenciado por los individuos en el interior de sí mismos, como una experiencia de continuidad, orientada hacia un futuro auto-elegido y positivamente anticipado”, lo que responde a las preguntas de quién es

uno y para qué está allí. Aunque Erikson vio a la identidad como profundamente moldeada por las circunstancias históricas, su concepto se tornó útil para los interesados en el bienestar psicológico y en la psicodinámica que lo alcanza o lo impide. Erikson consideró que lograr una *estable, consistente y duradera identidad* constituía una importante tarea vital. Otras tendencias en la temprana ciencia social del siglo trajeron como resultado conceptos alternativos de identidad, como el *interaccionismo simbólico* de los 40. La más conocida de estas nociones, de la escuela norteamericana de psicología social, es la de George H. Mead (1934). La concepción de Mead de la dinámica del *yo-mí* basaba la formación del self (sí mismo) en la coordinación social de la actividad a través de la comunicación simbólica. Su concepto de identidad describía la producción del self a través de la relación con posiciones sociales lingüísticamente reconocidas y otros roles cruciales para la conducción de las actividades sociales. Esa noción, hoy expandida, concluye que la gente conforma sentidos de sí mismos - identidades - en relación a modos de habitar roles, posiciones e imaginarios culturales que les imponen desde los centros de poder (como los de ser un ambientalista, un buen padre, o un discapacitado). Aunque se identifican caminos por los que los estudios de la identidad Eriksoniana pueden ser convocados al diálogo con los estudios Meadianos sobre las identidades, las dos nociones están orientadas a diferentes fenómenos. Una *identidad* eriksoniana abarca e influencia todo. Teje las respuestas de un individuo a las preguntas acerca de quién es como miembro de grupos sociales y culturales que caracterizan a su sociedad. Una *identidad* meadiana, en cambio, es un sentido de uno mismo como participante en roles y posiciones sociales definidos por un conjunto específico, históricamente constituido, de actividades sociales. Las identidades meadianas son múltiples - identidades de una misma persona pueden ser *ambientalista*, *buen padre* y *argentino*, y reflejar, tal vez, posiciones moral o políticamente contradictorias -. Como mínimo, la *primacía analítica* (Penuel y Wertsch, 1995) de las orientaciones difieren.

La formación de la identidad en Vygotsky y Mead. L. S. Vygotsky, en sus escritos sobre la personalidad, proporcionó una visión del *self* como un fenómeno emergente complejo, continuamente producido en y por individuos en sus intercambios con otros y con el mundo material culturalmente transformado. Vygotsky y Mead sostuvieron ideas convergentes sobre la formación sociogenética del *self*: los modos por los cuales la interacción social, mediada por formas simbólicas, provee recursos y restricciones para su construcción. Ambos enfatizaban la *activa internalización del sujeto*, los *diálogos self-otros* internalizados y prestaban atención a las *semióticas del comportamiento*. Sin embargo, Valsiner y Van der Veer (1988, pp.127-128) puntualizan una importante diferencia entre los dos: Mead le dio primacía analítica a los *resultados* de la sociogénesis, los vínculos conformados entre el sí mismo y la sociedad a través de la dinámica del sistema *yo-mí*, mientras Vygotsky enfatizó *cómo la mente y la perso-*

nalidad, en tanto productos sociogenéticos, *se desarrollan* en el tiempo. En la sociogénesis del self planteada por Mead, en su versión *expandida* contemporánea, las relaciones de poder moldean el self de la persona al *posicionarlo* - como siendo parte de un género, raza, clase -y los regímenes de poder moldean el conocimiento de las categorías normativas - por ejemplo, *discapacitado, juventud problemática o mujeres atractivas*-. A una persona o grupo se le atribuye una posición social cuando se propone una clase particular de sujeto y se convoca a un individuo a ocupar esa posición. Pero Mead y Vygotsky promueven la idea de *internalización activa* aún en el enfrentamiento del poder social. Los actos de adscripción deben ser respondidos, aun si son ignorados intencionalmente, como parte de la construcción del self. La relación entre el self y los otros - la idea de *selves dialógicos* - se basa en que las conductas de uno producen reacciones de los otros en forma recíproca, de modo que a lo largo del tiempo uno desarrolla un sentido interno de los significados colectivos y juicios sociales. La división self-otro y las tensiones asociadas a esa *separación inclusiva* - al decir de Valsiner (1998) - conforman rasgos de las perspectivas sociogenéticas de ambos teóricos. Vygotsky desarrolla este tema en sus descripciones del significado de la palabra, cuando contrasta el *significado* atribuido por los otros (con poder) con los *sentidos* personales (1986). Mead pone énfasis en la internalización de los otros como totalidades para la apropiación de las *posiciones y roles atribuidos por la sociedad*. Activamente internalizamos un sentido de nuestro propio comportamiento al compararlo con el de los otros actuando en roles y posiciones relacionadas con las propias. Construimos nuestro modo de ser, en relación con ese *otro generalizado*, o sentido colectivo que desarrollamos a partir de quienes nos evalúan. Los trabajos de Bakhtin (1981) y su enfoque dialógico se apoyan en una visión descentralizada y el self se convierte en una relación self-otro desarrollada a través del diálogo interno. Por último, en la *semiótica del comportamiento*, Mead y Vygotsky subrayan la *transitividad de los signos para el self y para el otro*. Para Vygotsky (1986), palabras, gestos, artefactos y actos son *signos* inicialmente en la interacción - dirigidos por el self hacia el otro o del otro al self -; y en determinado momento, se produce un giro, y el self se toma a sí mismo como el objeto de dicho signo. *El self pasa a usar los signos, alguna vez dirigidos hacia los otros o recibidos desde los otros, en relación consigo mismo*. Nos convertimos en objetos de nuestra propia mirada, *en relación a los significados y los valores sostenidos por el grupo*. Vygotsky, en su enfoque de la constitución de las *funciones psicológicas superiores*, postula que los signos culturales, desplegados en actividades sociales, se transforman en medios para el desarrollo del comportamiento complejo. A través de la mediación semiótica, la cultura participa en la formación de identidades, y éstas, activamente internalizadas, le posibilitan a uno controlar el comportamiento propio y desarrollar *agencia*, con lo que el individuo escapa a la esclavitud de los estímulos del ambiente, modificando su posición en la expansión de sus propios procesos mentales. El control del niño sobre el propio comportamiento en

el proceso de resolución de problemas reside, *no en la invención de un acto puramente lógico*, sino en la *aplicación al propio self de una relación social, en la transformación de una forma social de comportamiento en una organización psíquica personal* (Vygotsky, 1984). En el juego, el significado cotidiano de los objetos y de las acciones es suspendido, y un nuevo significado es asignado a los objetos, a los otros, y a sí mismo. Wertsch (1991) y Holland (1998) han señalado que las identidades están asociadas con actividades comprendidas en un horizonte de significado cultural. Es lo que hace posible lo culturalmente constituido - o lo que Holland et al. (1998) llaman *mundos configurados* - y, consecuentemente, las instituciones humanas. Fantasía y juegos sirven como precursores de la participación en la vida institucional y personajes socialmente impuestos pueden ser tomados en el juego con total seriedad. Las identidades que uno desarrolla en esos mundos se transforman en sentidos del self que uno puede evocar.

Modelos culturales y formación de la identidad. “Los modelos culturales son modelos del mundo, presupuestos o asumidos, ampliamente compartidos (aunque no necesariamente supongan la exclusión de otros modelos alternativos) por los miembros de una sociedad, y juegan un papel en la comprensión del mundo y la conducta de esas personas dentro de él” (Quinn y Holland, 1987, p.37). Los modelos culturales están formados por esquemas cognitivos que sirven de base para el procesamiento de la información, posibilitan la reconstrucción mental de objetos y acontecimientos, permiten realizar inferencias y evaluar la experiencia, y proporcionan un marco para la organización y reconstrucción de los recuerdos de las experiencias pasadas. Vygotsky argumentaba que la *mediación semiótica* provee a los humanos los medios para controlar, organizar y resignificar su propio comportamiento. Una herramienta tal es un medio indirecto y requiere un esfuerzo sostenido: uno modifica el propio ambiente con el *propósito*, pero *no con la certeza*, de influir en el propio comportamiento. El self es un personaje no reglado, cuyas acciones son siempre inciertas, siempre inacabadas. El enfoque vygotkiano valora la producción cultural de nuevos recursos como un medio, *contingente*, de generar cambio social y cultural. Una identidad es un medio clave de escape de la tiranía de los estímulos del ambiente, lo que posibilita a la *agencia* construir procesos de identidad importantes no sólo en las vidas de los individuos, sino en el curso del cambio social.

¿Son las identidades universales? Una importante línea de investigación concierne al debate sobre la *universalidad* de la identidad. Esta línea se dirige por igual a las conceptualizaciones de identidad tanto de Erikson como de Mead (Holland et al., 2007). ¿Por qué desarrollar estudios de identidad hoy, cuando se han puesto en crisis las presunciones modernistas, occidentales, de una matriz evolutiva universal de progreso necesario y unívoco, que subterdián el concepto? Esas críticas se dirigen a *aspectos normativos* de un enfoque que construyó el *mito*

de la estabilidad, consistencia y coherencia de la identidad, a través de parámetros standard para la salud psicológica. En los últimos 30 años, se han reelaborado conceptos centrales de la antropología de la cultura y a la vez reconfigurado la significación de discursos y prácticas sobre el self. Las culturas coherentes, estables, compartidas por todos, han sido reemplazadas por *imaginarios culturales plurales e instituciones moldeadas por relaciones de poder*, que favorecen a algunas posiciones sociales por sobre otras. La investigación ha explorado los modos con los que el género, la clase, la raza y otras divisiones sociales *refractan* día a día las experiencias y los selves que toman forma dentro de ellas. La heterogeneidad, el poder y la lucha han ganado visibilidad como contexto formativo de recursos culturales, representaciones y restricciones. Allí donde la modernidad encuentra la integración de la diferencia, alcanzada en la auto-persistencia, los post-modernos ven sólo el *pastiche* de los múltiples selves, identificados con *otros multiculturales* (Holland et al. 2007). Y sin embargo, se sigue esperando que el individuo haga el trabajo de mantener algún nivel de integración del self a través de múltiples contextos o, al menos, esté perturbado por sus contradictorias demandas. Porque una persona puede afiliarse a más de una cultura o lengua, es posible sostener múltiples identidades y ellas necesitan ser *reconciliadas* en un self unificado para mantenerlo a través de las fronteras en cada persona. Los selves están ellos mismos compuestos por diversos *yo/mí*, contruidos contra diversos *otros*, relacionados en la actividad, pero todavía hay un sentido de continuidad que la gente encuentra importante. Las *comunidades* identifican, a través del uso de artefactos culturales o *emblemas*, conjuntos de personajes en interacción que los participantes incorporan como medios organizacionales de su propia actividad, configurando (y anticipando) sus acciones como *buenas madres* o *científicos rigurosos*. Desarrollan una identidad, que personaliza un conjunto de discursos colectivos y cultiva, en interacción con los otros, un conjunto de prácticas encarnadas en la persona. A través de esta *orquestración*, pueden organizarse y narrarse a sí mismos, en el nombre de una identidad, y a la vez lograr una forma de agencia.

Vygotsky y Enfoques Socio-Histórico-Culturales: claves para una metodología de investigación-intervención. La conciencia y la doble estimulación.

“Vygotsky es original. Le hacemos un mal favor tanto si encontramos su significación solamente en el desarrollo de las concepciones soviéticas del hombre, como si lo explicamos mediante una acotada traducción al lenguaje del funcionalismo, o vemos solamente su afinidad con George Herbert Mead, con quien tiene un interesante parecido” (Bruner, 1962, p.6)

Con esa cita de Bruner, Edwards (2007) comienza su análisis crítico del mentado *parecido* entre Vygotsky y Mead, que amplía al funcionalismo, pragmatismo y construcción social norteamericano, en figuras como Dewey, James y Peirce. Su tesis es que el pensamiento

de Vygotsky, y especialmente el tratamiento *dialéctico* de la relación entre la mente y el mundo, - ambos sociales y materiales y en constante cambio, en la medida en que actuamos en y sobre ellos -, va más allá del pensamiento de Mead, aun reconociendo el *parecido*. La explicación excede los límites del presente trabajo y sólo se extraerán algunas pistas cruciales para el desarrollo de una *metodología de investigación-intervención* sobre el desarrollo y el cambio de la identidad, en personas, poblaciones y sistemas sociales. Dichas pistas se desprenden de la concepción de Vygotsky de la *conciencia* como objeto de estudio de la Psicología, y de la metodología de la *doble estimulación* para la indagación del desarrollo humano. Como Mead, Vygotsky veía al mundo externo como preexistente y separado de la mente individual: cuando nacemos, entramos a un mundo que no está hecho por nosotros. Vygotsky pretendía revelar las leyes y crear la ciencia que posibilitaran una explicación de cómo lo externo era primero asimilado por el individuo, y luego, a su vez, le era posible organizar una crecientemente compleja relación con lo externo. Su delimitación de la *conciencia* como objeto de estudio va más allá de su reducción al comportamiento, - estímulos y respuestas -, pero también va más allá de las versiones de la conciencia como puro e inmediato reflejo de la realidad externa, o como inmanente y trascendente producto del espíritu universal, o como surgida de una subjetividad desvinculada como la que delimita la introspección. El análisis de Vygotsky de la *doble estimulación* y el rol de la mediación semiótica proveen la llave de entrada a su trabajo sobre la formación de la mente. Vygotsky distinguía entre lo que llamaba *estímulos medios* y *estímulos objetos*. La primer forma, a la cual respondemos todos, los *estímulos medios* o *mediacionales* difiere de los otros, - tal como alguien nos lo dice al instarnos a completar una tarea -, porque están para ser usados de modo que nos ayuden a realizar la tarea mejor. Nuevas estructuras mentales, que nos posibilitan ir más allá del instinto y del estímulo, y tomar el control sobre nuestros mundos, fueron objeto de la indagación y de la intervención evolutiva - unificadas en la doble estimulación -, y sin centrarse en el desempeño correcto en la resolución de la tarea, sino en la novedad y la creatividad de una mente “en expansión”. Vygotsky se interesó en los procesos de reconfiguración de las estructuras mentales, que, a su vez, guían, una vez conformadas, la acción sobre el mundo, a través de la identidad y la agencia. Era la batalla por la conciencia, que no es un aparato puramente mental ni puramente cognoscitivo, ni es una función psíquica superior más, sino una interrelación dinámica entre diferentes funciones y procesos psíquicos, que va cambiando al calor de las experiencias y el desarrollo vital. La distinción que Vygotsky realiza entre las herramientas materiales y los signos, aun en su similar función - unas dirigidas al dominio de la naturaleza, y otros dirigidos a incidir sobre los otros, y secundariamente sobre uno mismo -, resulta crucial para la autorregulación y la autoconciencia reflexiva, *desde una apertura a la creación de sentidos, y a la contingencia e incertidumbre de la experiencia humana*. Este tema en Vygotsky, se

relaciona profundamente con el de la construcción de la identidad, y no sólo con el de la construcción del conocimiento. En el análisis de la *doble estimulación*, estructurando tareas en las que la dificultad aumentaba a lo largo de un período de tiempo, observaba el desarrollo de procesos de construcción de sentido en los niños. Su examen de la acción práctica escudriñaba procesos cognitivos e identitarios a través de la acción mediada - doblemente mediada: por los otros y por los instrumentos de la cultura -.

Implicación de la indagación. El trabajo de indagación sobre la producción de identidades y conocimientos profesionales en la formación de Psicólogos como Profesores en Psicología - como en otras áreas del aprendizaje y del trabajo humanos - requiere que formulemos y dejemos abiertas tales preguntas sobre la identidad que iluminan y problematizan los Enfoques Socioculturales Contemporáneos inspirados en Lev Vygotsky. Pero resulta relevante *implicar* - más que aplicar - la indagación presente en las re-significaciones que posibilitan los conceptos y sobre todo sus controversias y discusiones. ¿Hay consistencia y coherencia unificada - por lo menos en la misma persona que porta ambos roles - en la identidad de psicólogos profesionales y de profesionales de la enseñanza de Psicología? ¿Se espera que los sujetos armonicen diferentes lógicas, epistemologías, tradiciones, saberes disciplinares, rutinas de procedimientos, y también atraviesen dispositivos de inclusión, exclusión, o acceso o expulsión de nuevos integrantes por parte de las comunidades de referencia, o los centros de poder? ¿Y se espera que lo logren solos? ¿Se armonizan dichas contradicciones o diversidades, en algún "sí mismo"? ¿O el mantenimiento de las tensiones interpersonales, intrapsíquicas y socio-culturales puede contribuir al enriquecimiento en la diversidad, con la pluralidad de yoes-mísmos generalizados, en cada momento de la vida personal y social, y en cada contexto de práctica que habitamos y en el que desarrollamos nuestro trabajo profesional? ¿Pero cómo se logra? ¿Qué ocurre, en esa tensión, con la salud psíquica personal? ¿Qué ocurre con la empleabilidad y el logro profesional? ¿Qué ocurre con lo depositado por la sociedad - y por la propia autoestima - en el ejercicio cabal y competente del rol - pero de cuál de todos los roles? En un grupo focal desarrollado por una de las Investigaciones Marco, destinado a explorar las visciditudes de la construcción del rol profesional de Profesores en Psicología en Psicólogos egresados de la UBA, surgían estos debates entre los participantes - habiendo sido convocados Psicólogos Egresados del Profesorado con uno o dos años de ejercicio profesional -. La escisión entre los dos mundos, el de la profesión de la Psicología, en el ámbito clínico y con enfoque psicoanalítico, por un lado, y el de la profesión docente como Profesor de Psicología, por el otro - como figuras emblemáticas -, emergía conjuntamente con la necesidad - ¿o el deseo? - de atravesar la tensión, de trascender los contextos que los predestinaban a unos o a otros a un rol con exclusión del otro, con el anhelo de libertad que siempre implica partir

del contexto formativo - formal e informal -, desarrollar personal, interpersonal y socialmente una construcción que sesga la identidad con un perfil, y a la vez trascenderlo, en la libertad de construir nuevos sentidos de la experiencia, yendo más allá de los significados "ya dados". Como en la "doble estimulación" de Vygotsky, estos jóvenes adultos, como aquellos niños que jugaban re-creando el significado de herramientas inacabadas y abiertas, estos egresados utilizaban el "grupo focal" para re-construir en la discusión la tensión entre el cierre y la apertura de los "roles", articulando una identidad - personal, colectiva? - como puente entre contradicciones o diferencias, en una nueva versión de la narrativa autobiográfica, capaz de soltar a la vez que arraigar, lanzando hacia el futuro la posibilidad de libertad, a partir del reconocimiento reflexivo del pasado, el presente, el contexto, como condición de existencia.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA: INSTRUMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR

Reflexión sobre la práctica en la construcción de la conciencia y la identidad profesional. Autores clásicos, como Schön (1992), a partir de su crítica a la *racionalidad técnica* y su identificación de la *crisis de la relación entre profesiones y sociedad* en el mundo contemporáneo, ha indagado sobre las fases por las que atraviesa ese complejo saber acerca del *enseñar* construido como una *nueva episteme profesional*, que conlleva la toma de decisiones en instancias de singularidad e incertidumbre. El pasaje del inicial *conocimiento en la acción*, a la consecuente *reflexión en la acción*, para acceder finalmente a la *reflexión sobre la acción*, se complejiza en espacios con diversidad de negociaciones y orquestaciones que forman parte del desarrollo profesional de los enseñantes, en el intento de superar el *falso dilema del rigor o la relevancia*. Iniciarse en una *comunidad de prácticas* es, lejos de apropiarse unidireccionalmente de un saber cerrado y racional, aprender convenciones, limitaciones, lenguajes, sistemas de valoración, casuística y problemática propia del campo. Y eso sólo es posible conjuntamente con otros aprendices y prácticos más experimentados, con quienes compartir significados y reflexiones. Aprender a enseñar y enseñar a enseñar son dimensiones de un territorio complejo; sólo un docente dispuesto a aprender podrá alcanzar el compromiso que implica responder a través de su saber y de su ser en un marco ético valorativo. (Garau y García Labandal, 2008). El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores supone la transformación de los distintos tipos de conocimiento que el sujeto ha adquirido, tanto en su experiencia en relación al mundo como en su formación académica. Ese proceso de transformación se da a partir de la práctica, de ahí que el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores contemple la instancia de *práctica de la enseñanza* previa al ejercicio de la profesión: su actuación como practicante. (Abraham, 1998). Schön (1992), ha creado la figura del *practicante reflexivo*, dando especial relevancia al proceso de revisión crítica de sus pensamientos y acciones,

como un camino para mejorar su práctica. Es esencial favorecer una perspectiva problematizadora y crítica del conocimiento, para lo cual es menester valorar la capacidad de indagar e interpretar la realidad, y considerar la pluralidad y provisionalidad del conocimiento y sus derivaciones en la construcción y reconstrucción constante de la identidad docente. La formación problematiza el conocimiento pedagógico, con el propósito de dotarlo de un significado personal que evite su reproducción inerte y automática, y favorezca su resignificación, a partir de la reflexión en el contexto formativo. La práctica reflexiva es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica, elaborando una respuesta singular, identitaria.

La escritura narrativa como instrumento mediacional de construcción de identidad. La escritura narrativa y la reflexión sobre autobiografías educativas escolares, posibilitan conjuntamente la revisión en y sobre la práctica, la elaboración de sentidos personales, abriendo espacios para un proceso de significación y resignificación, que contribuye a la construcción de la identidad docente. La presentación y representación narrada de la propia experiencia permiten tomar distancia para asumir una posición crítica y reconstruir formas de actuar y ser, en la situación áulica. En la medida en que se puede reconstruir el pasado, el salto cualitativo de narrar lo sucedido posibilita al sujeto capitalizar y enriquecerse con lo vivido. (H. Arendt. 2008). La narrativa es una forma de discurso consustancial al pensamiento, en la medida en que se articula sobre la dimensión temporal y explicita la progresión de lo vivido o conocido. Desde la investigación educativa, se propone redescubrir el papel facilitador de los relatos en la enseñanza y el aprendizaje, ya que abonan el camino de la participación y la construcción conjunta del conocimiento en el aula. Para Bruner (1996) la narrativa, en términos de funcionamiento cognitivo, vehiculiza no sólo la forma de organizar las representaciones y filtrar el horizonte perceptivo, sino que porta y conforma intenciones y significados de la vida humana. Su temporalización señala su doble impacto sobre la acción y sobre la conciencia; lo que evidencia anclajes éticos y pragmáticos. Resulta indispensable para comunicar quiénes somos, qué hacemos y por qué lo hacemos. Si todo conocimiento se adquiere en el contexto de una existencia concreta, producto de experiencias, percepciones, expectativas e incluso temores, prejuicios y limitaciones, y en la mayor parte de los relatos se manifiesta el punto de vista de alguien -un narrador abstracto, un personaje y, en ciertos casos, un sujeto empírico-, parece justo adjudicar a la *narrativa* la cualidad de promover el *encuentro con otra subjetividad*. Paralelamente a las *grandes narrativas* que tienden a lo universal, se ubican las que corresponden al terreno de lo personal singular, que consolidan las nociones de identidad, de diversidad y de diferencia de cada sujeto humano. En síntesis, su función principal es hacer inteligibles las acciones humanas para nosotros mismos y para los otros. Esta metodología implica en el narrador, un constante ir y venir del pasado al presente; de lo privado, íntimo y perso-

nal, a la vida pública y a lo socialmente compartido en la escuela y la comunidad en la que se inserta, entramado con el contexto histórico social que lo atraviesa. Jerome Bruner (2003) afirma que se vive en un mar de narraciones y explicaciones narradas, lo que nos hace competentes para nadar en ellas, pero sin tomar siempre conciencia de ello. La metodología de los relatos autobiográficos, que algunos llaman historias de vida o relatos de experiencias, permite indagar esas voces que, internalizadas, acompañan y se entrelazan en la conformación de la trama de la identidad del docente, siendo nuestro foco el Profesor en Psicología. Cárdenas González (2004) apunta la tensión constante entre lo que se desea ser y lo que se es, los conflictos y contradicciones que la narrativa de experiencias de los docentes, y su capacidad de reflexión, ponen de manifiesto, vehiculizados por la escritura y el registro. Comunicar, mediando la escritura, vivencias, tensiones, prácticas y resultados, que implican subjetivamente a cada ser humano, pone en posición de resignificar las huellas que los pasajes por las instituciones han producido, y que en muchas ocasiones se repiten, sin que nadie tome mucha conciencia de ello. El registro, sistematización y comunicación de las *biografías escolares* narradas constituye un punto de fortalecimiento en la constitución y construcción de la *profesionalización del rol docente*, en nuestro caso, del Profesor en Psicología. El relato reconstructivo de la propia biografía escolar es el fundamento para la revisión crítica de la práctica docente, dado que en general reproducimos los modelos con que nos enseñaron. Y al mencionar experiencias y recuerdos escolares, se despliegan las biografías, como el resultado de complejas internalizaciones durante la vida escolar que van generando un *fondo de saber* que regula y orienta las prácticas. (Davini, 1995).

La condición de ser del hombre en el mundo es su dimensión histórica. El discurso narrativo es el instrumento por el cual dicha historicidad puede hacerse comprensible. Narrar implica ordenar los acontecimientos del relato ligado al concepto de *experiencia vivida*, abierta a los lectores, quienes, indefectiblemente, le imprimen sentido. Dicho sentido está, además, anclado en la propia historicidad de la lectura, que hace familiar un hecho distante, por el hecho de inscribirlo en los archivos de la *memoria colectiva*, en nuestro caso, las comunidades conformadas por los grupos de estudiantes y tutores del Profesorado en Psicología. Todo relato se relaciona con una tradición, es el resultado de la acumulación de significaciones sedimentadas de diferentes voces, y contribuye a saber más acerca del mundo, en la medida en que contribuye a constituir el *archivo del futuro profesional*. El acto por el cual un sujeto cuenta su historia presupone un acto de conocimiento y por lo tanto de alteridad, ya que el objeto de conocimiento siempre se construye como un otro al que se intenta acceder, haciéndolo propio. Y no hay identidad, a la vez, que no se constituya sino frente a lo diferente, lo distinto. Todo sujeto cuenta su historia atravesando historias culturales situadas en una determinada temporalidad y espacialidad, desde las que se narra y se lee. Toda vida contada presupone una vida examinada,

atravesada por diversos discursos y símbolos culturales. Narrarse es encontrar un sentido al ser y a su existencia. Es salir de lo individual y local para formar parte del mundo de los hombres, en diferencia o semejanza, pero con identidad. La documentación y comunicación de experiencias de un proceso formativo, evidencia efectividad en la constitución identitaria y construcción de una genuina alternativa para aprender críticamente de las experiencias. Paralelamente, se auspicia la revisión y mejora de las propias prácticas, compartiendo saberes con quienes atraviesan experiencias similares, los que, plasmados en escritura, promueven la re-significación y re-construcción del corpus de conocimiento de la enseñanza de la Psicología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1998) "La identidad profesional de los docentes y sus visicitudes". *Revista del IICE. Año VII, Nro. 13*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Alliaud, A. y Suarez, D.H. (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO.
- Atienza Cerezo Tun E. y Van Dijk, A.(2010) *Identidad social e Ideología*. Universidad Pompeu Fabra. Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. Barcelona, España. *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 67-106 <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353.pdf>
- Arendt, A. (2008) *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós I.C.E./ U. A. B.
- Bakhtin, M. (1990) *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Brito, A. (2008) *Tesis: Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. FLACSO/UAM
- Bruner, J. (2003) *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1996) *Realidad Mental y Mundos Posibles*. España: Gedisa.
- Bruner, J. (1966) *Towards a theory of Instruction*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Bruner J. (1962) Introduction to L.S. Vygotsky *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Cárdenas González, V. (2004) *Construcción de la identidad docente*. (<http://www.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm> 26/07/04)
- Corral Iñigo, A. (1993) *Capacidad mental y desarrollo*. Madrid: Visor.
- Davini, M. (1995) *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogías*. Bs. As.: Paidós,
- Edwards, A. (2007) "An interesting resemblance: Vygotsky, Mead and American Pragmatism", en Daniels H., Cole M. / Wertsch J. (eds) *The Cambridge Companion to Vygotsky* Cambridge: Cambridge University Press ISBN978-0-521-83104-2 Paperback
- Edwards, Assael, López (1990): "El concepto de rol". *Informe final de investigación sobre la medicación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente*. PIIE. Santiago de Chile, 1990.
- Engeström, Y. (2007) "Putting Vygotsky to Work: The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation", en Daniels H., Cole M. / Wertsch J. (eds) *The Cambridge Companion to Vygotsky* Cambridge: Cambridge University Press ISBN978-0-521-83104-2 Paperback
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2008) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza". *Anuario XV de Investigaciones*. UBA. ISSN: 0329-5885, pp. 89-107.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. Facultad de Psicología. UBA. ISSN.0329 5885.pp.157-172.
- Erikson, E.H. (1968) *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Finkelstein, S.C. (1997) "La formación de Profesores de Psicología"

- gía: Un desafío para la Didáctica de Nivel Superior - II Encuentro Nacional "La Universidad como Objeto de Investigación" http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/cea_1/2/37.htm
- Garau, A. y García Labandal, L. (2008) "El lugar de la reflexión y de la narrativa en la constitución del rol docente en la Universidad: La implementación de Portfolios en el marco de una Comunidad de aprendizaje". *6to Congreso Internacional de Educación Superior "UNIVERSIDAD 2008"*. Ministerio de Educación Superior (MES) y Universidades República de Cuba. La Habana, febrero 2008.
- García Labandal, Meschman, Garau (2012), INFORME Proyecto PROINPSI: El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores en Psicología en formación.
- Gewerc, A. (2001) "Identidad profesional y trayectoria en la universidad". *Revista de curriculum y formación del profesorado* 5 (2), 31-46. Universidad de Santiago de Compostela.
- Hernández Salamanca, O. (2011) Tesis de maestría: Subjetividad y discontinuidad identitaria: narrativas docentes de la argentina desde una perspectiva psicosociológica. FLACSO- UAM
- Holland, D. y Lachicotte, W. Jr (2007) "Vygotsky, Mead and the New Sociocultural Studies of Identity", en Daniels H., Cole M. / Wertsch J.(eds) *The Cambridge Companion to Vygotsky* Cambridge: Cambridge University Press ISBN978-0-521-83104-2 Paperback (pp. 101 a 135).
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner D. & Cain, C. (1998) *Identity and Agency in cultural Words*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge UK. Cambridge University Press
- Mead, G.H. (1934) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Noriega, J.E. (2007) Tesis "La identidad profesional docente". Informe final de tesis magister en educación superior Maestría en Educación Superior- Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis
- Penuel, W. & Wertsch, J. (1995) "Dynamics of negation in the identity politics of cultural others and cultural self: the rhetorical image of the person in developmental psychology". *Culture and Psychology* 1.(pp.343-359)
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Romo Beltrán, R. (1996) "Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de Psicología". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio- diciembre 1996, vol. 1, nº 2, pp. 378-390.
- Sepúlveda, M., Rivas, J. (2003) "Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional". En Santos, M. Ángel y Beltrán, (editores). *Conocimiento y Esperanza*. Málaga: Universidad de Málaga, 367 - 381.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Suárez, D. y otros. (2004) *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. Revista nodos y nudos* Nº 18. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R. (1988) "On the Social Nature of Human Cognition: an analysis of shared intellectual roots of George Herbert Mead and Lev Vygotsky", *Journal for the Theory of Social Behavior*, 18 (1), 117-136
- Vygotsky, L. (1986) *Thought and Language* (revised Ed.) Translated and edited by Kozulin. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1984) (English edition:1999) *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol.5: Child Psychology*. New York: Plenum Press.
- Wenger, E. (2001) "Coda II: comunidades de aprendizaje" en *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e Identidad*. Ediciones Paidós Iberica, S.A.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991) *Voices of the Mind: A sociocultural approach to Mediated Action*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Fecha de presentación: 14 de abril de 2014

Fecha de aceptación: 19 de agosto de 2014