

LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA IDENTIDAD EN UN CONTEXTO EDUCATIVO INTERCULTURAL

*THE NARRATIVE CONSTRUCTION OF IDENTITY IN A
INTERCULTURAL EDUCATIVE SETTING*

Moisès Esteban Guitart*

Josep Maria Nadal**

Ignasi Vila***

Universidad de Girona
Girona-España

*Recibido 28 de abril 2009/Received April 28, 2009
Aceptado 9 de septiembre 2009/Accepted September 9, 2009*

RESUMEN

En este trabajo se expone e ilustra un modelo teórico para entender las funciones de la identidad, así como los mecanismos psicosociales asociados a su construcción: “Modelo Evolutivo y Funcional de la Identidad Mediada” (MEBIM). La identidad, mediada narrativamente, cumple una función personal orientada a la dirección de la propia vida, así como una función sociocultural vinculada a la búsqueda de reconocimiento de los derechos de los grupos sociales a los que uno se siente apegado. Se ilustran

* Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Girona. Plaza Sant Domènec, 9. 17071 Girona. España. E-mail: moises.esteban@udg.edu

** Facultad de Letras. Universidad de Girona. Plaza Ferrater Mora, 1. 17071 Girona. España. E-mail: josep.nadal@udg.edu

*** Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Girona. Plaza Sant Domènec, 9. 17071 Girona. España. E-mail: ignasi.vila@udg.edu

los factores asociados a la construcción de la identidad personal (sí mismos posibles, transiciones vitales, vínculo afectivo) y sociocultural (acción-transformación e identificación simbólica) a partir de 12 historias de vida realizadas con mestizos e indígenas de la Universidad Intercultural de Chiapas (México). Se sugiere que en contextos educativos formales, como la escuela o la Universidad, se deben propiciar narrativas personales y socioculturales con el objetivo de optimizar la identidad en un mundo a la vez globalizado y plural.

Palabras Clave: Identidad Narrativa, Funciones de la Identidad, Identidad Personal, Identidad Sociocultural, Educación Intercultural, Historias de Vida.

ABSTRACT

This paper describes and illustrates a theoretical model in order to understand the functions of identity, as well as the psychosocial mechanisms associated to its construction: “Bifunctional and Evolutionary Model of Mediated Identity” (MEBIM). The identity, narratively mediated fulfils a function with regards to one’s own life, as well as a social-cultural function related to the search for recognition of the rights of social groups at which they feel attached. Factors associated to the construction of personal identity (possible self, vital transitions, attachments) and socio-cultural (action-transformation and symbolic identification) based on 12 biographies with indigenous and mestizos of the Intercultural University of Chiapas (Mexico) are illustrated. It is suggested that in formal educative contexts, personal and socio-cultural narratives be encouraged with the purpose of optimizing identity in a world at the same time global and plural.

Key Words: Narrative Identity, Identity Functions, Personal Identity, Sociocultural Identity, Intercultural Education, Life Stories.

LA IMPORTANCIA DE LA IDENTIDAD EN LOS ESCENARIOS CONTEMPORÁNEOS

Según los analistas sociales uno de los fenómenos más destacados de los escenarios contemporáneos es la dialéctica entre

el mundo global y el mundo local (Bauman, 2003; Castells, 1998; Robertson, 1992). Por un lado, lo que distingue las sociedades de hoy de hace unas décadas es la convergencia de mercados financieros globales, integrados electrónicamente, mediante la tecnología de la información y la comunicación disponible, que operan en tiempo real. Lo que podemos llamar “globalización económica”. Por otro, hay una “pluralización de las formas de vida”, es decir, diversos modos de pensar, creer y sentir entran en contacto y proliferan en un mismo territorio.

Chiapas es un claro ejemplo de ello. En el mismo momento que entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio firmado por México, Estados Unidos y Canadá (conocido como NAFTA), el movimiento zapatista tomaba las calles y se presentaba en el escenario mediático internacional, era el año 1994. Globalización económica, por un lado, y reivindicación de la igualdad en la diferencia, por otro.

En este contexto la identidad se ha vuelto un tema y problema de estudio. Pensamos que ello es así dado que las sociedades contemporáneas viven una doble desorientación. A nivel comunitario o sociopolítico, los tradicionales Estado-Nación se ven discutidos por la presencia de nuevos agentes internacionales (por ejemplo, la ONU o la OTAN) y nuevas formas de reivindicación local (movimientos nacionales, étnicos, de género). A nivel individual o personal, la precariedad laboral, el aumento de los divorcios, la crisis de los marcos sólidos de referencia (la familia tradicional, la iglesia, la escuela como transmisora de conocimientos), lleva a que aumente la “reflexividad social”, es decir, “pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias en las que desarrollamos nuestra vida” (p. 849)¹.

El objetivo del siguiente trabajo es presentar e ilustrar empíricamente un modelo teórico que dé cuenta de las funciones que tiene la identidad, así como los factores asociados a su construcción. Primero, esbozaremos el modelo basado en una diferencia

¹ Giddens, 2004.

funcional entre la identidad personal y la identidad sociocultural. Segundo, a través de 12 historias de vida de mestizos e indígenas de la Universidad Intercultural de Chiapas, ilustraremos los mecanismos psicosociales asociados a la construcción narrativa de la identidad personal y sociocultural. Tercero, sugeriremos posibles consecuencias educativas que se pueden desprender del modelo presentado.

CONSTRUYENDO HISTORIAS SOBRE NOSOTROS MISMOS. ENTRE EL PORVENIR PERSONAL Y LA COMUNIÓN COLECTIVA

Según la clásica teoría estética de los filósofos griegos, el arte imita la naturaleza o la vida. En este sentido, según Platón, se considera una actividad humana poco racional e incluso peligrosa al orden público, ya que no moraliza ni construye, simplemente refleja, en forma errónea, la realidad. No es de extrañar que en la *República* de Platón (1912), presidida por el filósofo-rey, el artista deba ser expulsado. No obstante, podríamos retomar el concepto de “mimesis” (imitación) de Aristóteles en una dirección muy distinta. No es que el arte imite a la vida, sino que la vida, la identidad, nuestros deseos, pensamientos e imaginaciones imitan el arte. La tragedia, el drama, la epopeya, la lírica son géneros narrativos que constituyen y dan forma a nuestras vidas. Precisamente es mediante estas historias, cuentos, mitos y leyendas que la cultura, a través de la educación (formal e informal), conforma la psique humana de sus miembros (los pensamientos, deseos, ilusiones, esperanzas, miedos).

Desde esta perspectiva, la identidad aparece como una historia de vida, con escenas, ambientes, personajes, objetivos y temas. Reconstruimos el pasado y anticipamos el futuro en términos narrativos que nos permiten conferir intencionalidad, integrar los sucesos y dotar de unidad y propósito nuestras vidas (Bruner, 2001; 2006; Clandini, 2007; McAdams, 1985; 2003). En

este sentido la identidad está culturalmente mediada y distribuida. Es decir, es fruto de la apropiación de artefactos culturales como el amor de Romeo y Julieta o las excentricidades del Quijote. De modo que lejos de construirse desde adentro hacia afuera los relatos, historias, cuentos y narraciones se interiorizan desde afuera (alguien las cuenta) hacia adentro (quien las vive y las recrea).

En una historia de vida, una autobiografía o una narración creadora de sentido y significado alrededor de uno mismo o una misma hay un acto de balance entre la autonomía y la comunión. Por una parte, debemos persuadirnos de que tenemos una cierta libertad de elección, una voluntad propia, una convicción de autonomía e independencia. Pero también debemos ponernos en relación con un mundo de otros significativos, vinculándonos con grupos de referencia que nos informan sobre quiénes somos y nos dan seguridad y protección (Bruner, 2003). Esta necesidad de autonomía y agencia se traduce en la función directiva de la identidad personal, mientras que la necesidad de unión y relación con los otros y otras en la función sociopolítica de la identidad sociocultural.

Entendemos por “identidad personal” aquella parte del autoconcepto (definición de uno mismo o una misma) que se deriva del conocimiento de sus rasgos o aspiraciones propias juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a estos rasgos o aspiraciones. Uno, por ejemplo, puede considerar que es alegre y optimista, que no cree en Dios pero sí en la justicia y que le gustaría montar una empresa de ecoturismo. Se trata de vincular la percepción que uno tiene sobre sí mismo o sí misma a aspectos psicológicos y de personalidad, ideas y creencias o aspiraciones futuras con el objetivo de instaurar su proyecto de vida (¿quién consideramos que somos?, ¿qué ideología tenemos?, ¿qué queremos ser de mayores?, ¿con quién queremos estar?). Esta parte del autoconcepto o identidad personal tiene la función de dirigir, planificar y regular nuestras vidas, es decir, construir nuestra directividad (del Río & Álvarez, 1997).

Entendemos por “identidad sociocultural” aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo cultural, institucional e históricamente situado, junto con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia. Además de aspectos personales podemos encontrar en el autoconcepto referencias comunitarias (“soy del Barça”, “me siento indígena”, “estoy comprometido con mi comunidad”). En este caso la identidad cobra una función sociopolítica relacionada con la retórica, la persuasión y justificación con el objetivo de que, en el espacio cultural, se reconozcan los derechos, necesidades y características del grupo o grupos al cual nos sentimos vinculados (“el orgullo gay”, los “derechos de los inmigrantes” o las reivindicaciones nacionales, étnicas, indigenistas). El grupo social, instalado en un momento histórico concreto y con el posible apoyo de una determinada institución (Wertsch, del Río & Álvarez, 1997) es fuente de seguridad, ya que nos proporciona la calidez de lo conocido (la lengua, cultura y tradición) (Bauman, 2003) y la protección de quienes comparten este mismo sentimiento (“yo te ayudaré a ti porque eres de los míos y sé que tú me ayudarás a mí”).

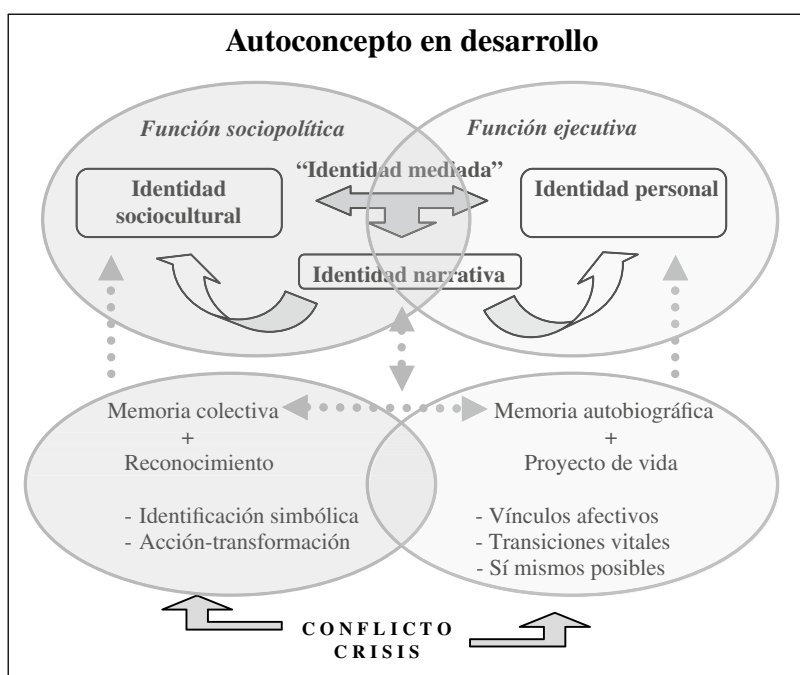
FACTORES IMPLICADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y SOCIOCULTURAL

La diferencia funcional, no ontológica, que proponemos entre la identidad personal y la identidad sociocultural conlleva una diferenciación entre los procesos vinculados a la construcción de una y otra, mientras que la memoria autobiográfica, aquel tipo de recuento de los acontecimientos de nuestra vida (Nelson & Fivush, 2004), es el instrumento de construcción de nuestro proyecto de vida y, por lo tanto, nuestra identidad personal; la memoria colectiva, los monumentos, museos, libros y narrativas (Wertsch, 2002) es la que permite visualizar la existencia de un determinado grupo humano, nacional, étnico, religioso con el

objetivo de asegurar su supervivencia. El motor de la función directiva de la identidad personal son las “crisis” o “puntos de inflexión”, momentos vitales, como un divorcio, una migración, un cambio de trabajo, que tienen consecuencias importantes en la redefinición de nuestra identidad o proyecto de vida (Giddens, 1991; Bruner, 2001), mientras que el “conflicto intergrupal” (Tajfel, 1984), las hostilidades, pugnas o discriminaciones entre grupos humanos genera “políticas identitarias” (búsqueda del reconocimiento de los derechos y la igualdad de un determinado grupo que reivindica su diferencia étnica, nacional, religiosa) (Tabla 1).

Figura 1

Modelo Evolutivo y Bifuncional de la “Identidad Mediada” (MEBIM)



Postulamos tres mecanismos o factores de naturaleza psicosocial implicados en la construcción narrativa de la identidad personal (vínculos afectivos, transiciones vitales, sí mismos posibles), y dos de la identidad sociocultural (identificación simbólica y acción-transformación).

Félix López (1985) distingue tres tipos de vínculos que la persona en desarrollo necesita establecer para alcanzar una imagen de sí mismo o sí misma satisfactoria. Uno de estos vínculos es la disposición de una red de relaciones sociales con sentimientos de pertenencia grupal para no caer en la marginación y la desintegración social (aspecto vinculado a la identidad sociocultural), otro está relacionado con la satisfacción de los deseos sexuales y, finalmente, necesitamos establecer vínculos afectivos incondicionales y duraderos con personas significativas, fuentes de seguridad y protección, que estimulan y posibilitan nuestra exploración del entorno. Si estos vínculos no se desarrollan pueden aparecer sentimientos de soledad afectiva y emocional. Además, a través de estas figuras de apego internalizamos imágenes de nosotros mismos de modo que los otros significativos se convierten en fundamentos sustanciales de información personal. De ahí que lo situemos en el proyecto de vida, la identidad personal y la función directiva que ésta ejerce.

Las transiciones vitales o ecológicas, de las que ya hemos hablado, se refieren a los episodios o momentos de cambio donde se han de tomar decisiones o se han de iniciar procesos de acción que tendrán consecuencias posteriores (Giddens, 1991).

Por momentos cruciales quiero decir aquellos episodios donde para subrayar los estados intencionales de los agentes, el narrador atribuye un cambio o una postura crucial en la historia de los protagonistas en lo referente a una creencia, convicción o pensamiento (Bruner, 2001, p. 31).

Una migración, un divorcio, el ingreso a la universidad, un cambio de trabajo pueden suponer un replanteamiento de

las condiciones en torno las cuales desarrollamos nuestra vida (Giddens, 2004), es decir, una toma en consideración de nuestro proyecto vital (¿quiénes somos?, ¿qué queremos hacer?, ¿con quién queremos estar?).

Finalmente:

Los sí mismos posibles representan las ideas que tiene la gente acerca de lo que podría llegar a ser, lo que le gustaría llegar a ser y lo que teme llegar a ser (...) se trata de los componentes cognoscitivos formados por esperanzas, miedos, metas y amenazas que dan forma específica a los aspectos relevantes de uno mismo, así como significado, organización y dirección a nuestra vida (Markus & Nurius, 1986, p. 954).

Una porción significativa de nuestra conducta, sobre todo en la adolescencia, está guiada por quién nos gustaría ser. Ello enmarca el curso o la dirección que queremos tomar. Por ejemplo, si queremos montar una empresa de ecoturismo es esperable que estudiemos turismo o administración y dirección de empresas.

Por lo que respecta a los factores o mecanismos vinculados a la construcción de la identidad sociocultural destacamos dos, basados en el modelo de la apropiación dual de Pol (2002). El primero está relacionado con lo que el autor llama “identificación simbólica” (orgullo de sentirse miembro de un determinado grupo humano), y el segundo con la “acción - transformación” o las acciones cotidianas, orientadas hacia la comunidad o relacionadas con proyectos futuros del grupo humano a través de las cuales la persona se vincula con la comunidad o el grupo social determinado (ver también Vidal, Pol & Però, 2004; Esteban, Nadal, Vila, Rostan, en prensa). Con el objetivo de operativizar el concepto de “identificación simbólica” proponemos siete categorías asociadas al mismo (ver Tabla 1).

Tabla 1*Categorías analizadas y criterios de inclusión referentes a la identificación simbólica de la identidad sociocultural*

| Categorías | Descripción o criterios de inclusión |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Diferenciación grupal | Mostrar diferencias respecto a otros lugares o mostrar las similitudes de los miembros que forman parte de un determinado grupo humano. |
| Comparación social | Mostrar valoración de las capacidades y características del grupo ante el contrapunto que suponen las capacidades y características del otro u otros grupos. |
| Satisfacción comunitaria | Orgullo de sentirse de la comunidad o grupo. Evaluación positiva de ser miembro de un colectivo. Cuando los entrevistados muestran confort, mensajes positivos, satisfactorios del sitio donde viven o del grupo al cual pertenecen. |
| Sentido de conexión | Memoria personal y colectiva en sitios de la comunidad. Cuando los entrevistados recuerdan la historia y tradición de la comunidad, mostrando conocimiento de la misma (de su historia, de sus lugares, de sus gentes). |
| Membresía | Definición de la comunidad en respuesta a cuando alguien de otro sitio le pregunta de dónde es o se siente. |
| Sentido de continuidad | Propiedades físicas de la comunidad (una iglesia, una montaña, etc.) que mantienen un vínculo entre los sitios y los residentes del pasado y los ambientes presentes. |
| Residentes de toda la vida | Personas, normalmente abuelos o abuelas, que ayudan a la integración y cohesión creando continuidad entre la comunidad y sus miembros a través de historias, mitos o leyendas que tienen el objetivo de solidarizar un determinado grupo humano. |

LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS COMO
CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de ilustrar el modelo brevemente expuesto se elige un contexto que permita estudiar los factores vinculados con la identidad personal y sociocultural y, a la vez, refleje las características sociales derivadas de la globalización económica

y la pluralización de las formas de vida. El contexto en cuestión es la Universidad Intercultural de Chiapas donde conviven mestizos e indígenas de la región. Creada el 29 de noviembre de 2004, esta universidad tiene el objetivo de impartir programas educativos superiores orientados a formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo comunitario, regional y nacional bajo un modelo educativo intercultural que fomente la relación equitativa entre las diferentes culturas que conviven en el territorio (Esteban & Bastiani, 2007).

En el curso 2007/2008 figuraba un total de 945 estudiantes, un 45% de los cuales tenía el español como lengua materna frente a un 55% hablante de alguna lengua indígena (principalmente tsotsil y tseltal). Los entrevistados son seis mestizos (cuatro chicos y dos chicas) y seis indígenas (dos zoques, una tsotsil, un tseltal, un tojol-ab'al y un ch'ol).

Mediante historias de vida (Pujadas, 1992) ejemplificamos los aspectos vinculados con la identidad personal, sobre todo con los seis estudiantes mestizos entrevistados, y los factores relacionados con la identidad sociocultural, más visibles en los indígenas entrevistados. Según la clásica teoría de la identidad social de Tajfel (1984) se espera que los aspectos comunitarios o sociales (étnicos, religiosos, lingüísticos, nacionales) muestren mayor ocurrencia cuando el grupo está devaluado, es minoritario y objeto de discriminación. Con el objetivo de revalorizar positivamente el grupo estigmatizado, se exaltan componentes grupales (es el caso del “orgullo gay”, “el red power” o “el negro es bello” de los movimientos afroamericanos de los 60). En el contexto de Chiapas los indígenas tienen una larga historia de discriminación y, en este sentido, son el grupo minoritario que necesita reivindicar el derecho de su diferencia etnolingüística. Por lo tanto, los aspectos comunitarios, vinculados a la función sociopolítica de la identidad sociocultural (el reconocimiento del grupo), son más necesarios y por ello están más presentes en los indígenas.

ALGUNOS RESULTADOS ILUSTRATIVOS

Como se muestra en la Tabla 2 los mecanismos vinculados a la identidad personal prevalecen en las historias de vida de los mestizos (90 citas asociadas frente a 78 de los indígenas), mientras que aquellos que están relacionados con la identidad sociocultural muestran mayor ocurrencia en las historias de vida de los indígenas (279 frente a 99 de los mestizos). Dentro de la identidad personal, las transiciones vitales, cuando los estudiantes hablan de decisiones, retos, cambios importantes en sus vidas, es la categoría que tiene un mayor número de citas. Mientras que la identificación simbólica lo es de la identidad sociocultural (con un total de 277 citas).

En la Tabla 3 vemos un ejemplo ilustrativo de cada mecanismo (transiciones vitales, sí mismos posibles, vínculo afectivo, identificación simbólica y acción-transformación). No pretendemos hacer un análisis de contenido pero sí ejemplificar los principales conceptos del modelo teórico presentado (MEBIM) a partir de las 12 historias de vida de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas.

EDUCACIÓN, NARRACIÓN E IDENTIDAD. VÉRTICES DE UN MISMO TRIÁNGULO

Distintos autores sugieren que en un mundo tan complejo como el actual la educación no puede quedar relegada al establecimiento de currículum puramente cognitivos, basados en conocimientos dados y para siempre cerrados (Álvarez, 1990; Bruner, 1997; del Río, 2007; Esteban, 2002; Frankes, 1999). “No sólo de pan vive el hombre; ni de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central consiste en crear un mundo que otorgue sentido a nuestras vidas, nuestros actos, nuestras relaciones” (p. 10)². Si la meta de la educación es el desarrollo del ser humano en sentido honesto, entonces debe encuadrar todas las

² Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Tabla 2
Citas asociadas a los factores implicados en la identidad personal y sociocultural

| | Transiciones vitales | Vínculo afectivo | Sí mismos posibles | Total IP | Identificación simbólica | Acción-Transformación | Total IS |
|------------|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|--------------------------|------------------------|-------------------------|
| Mestiza C | 6 | 1 | 2 | 9 | 18 | 7 | 25 |
| Mestiza L | 6 | 1 | 3 | 10 | 2 | 3 | 5 |
| Mestiza Lu | 6 | 4 | 2 | 12 | 15 | 1 | 16 |
| Mestiza S | 18 | 11 | 4 | 33 | 20 | 10 | 30 |
| Mestizo R | 5 | 3 | 3 | 11 | 10 | 3 | 13 |
| Mestizo D | 5 | 5 | 5 | 15 | 7 | 3 | 10 |
| Ch'ol | 6 | 1 | 5 | 12 | 41 | 18 | 59 |
| Tojolabal | 7 | 1 | 2 | 10 | 39 | 14 | 53 |
| Tsotsil | 5 | 3 | 4 | 12 | 32 | 14 | 46 |
| Tseltal | 7 | 5 | 6 | 18 | 50 | 16 | 66 |
| Zoque L | 5 | 1 | 3 | 9 | 18 | 7 | 25 |
| Zoque O | 9 | 5 | 3 | 17 | 25 | 5 | 30 |
| TOTAL | 85 (Mestizos=46; Indíge.=39) | 41 (M=25; I=16) | 42 (M=19; I=23) | 168 (M=90; I=78) | 277 (M=72; I=205) | 101 (M=27; I=74) | 378 (M=99; I=279) |

Tabla 3
Ejemplos de citas asociadas a los mecanismos implicados en la construcción de la identidad personal y sociocultural

| Categoría | Ejemplo |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Transiciones vitales” | “Yo creo que en este momento, de decidir pues el aborto. Me quedé embarazada y quiero abortar, es una decisión difícil, sí, donde me planteo qué quiero, si quiero tener un hijo, ser madre, Dios, o no” (Mestiza L, L1; P101). |
| “Vínculo afectivo” | “Yo pienso que me aporta seguridad, sí, mucha seguridad, y confianza y, claro, estima... quiero mucho a mi mamá y sé que ella también me quiere a mí” (Mestiza S, L1; P65). |
| “Sí mismos posibles” | “Siento que a veces pienso mucho que no voy a terminar la carrera o que no encuentre trabajo después, el trabajo es lo que más me preocupa” (Mestiza S, L1; P109). |
| “Identificación simbólica” | “Para mí lo más importante es ser indígena y ser tseltalero porque de ahí parte mi vida, porque de ahí parte lo que soy, lo que me diferencia, el tseltal, que es una lengua distinta, y mis costumbres, el traje regional, eso es lo que nos hace ser en el mundo, ser y estar de un modo propio” (Tseltal, L2; P160). |
| “Acción-Transformación” | “Yo valoro mucho a lo que es, este, el tigre, la danza del tigre. Porque es parte de la cultura, pero se ha ido perdiendo, me gustaría que se bailara porque es parte de la cultura. Yo la sé bailar, tuve un maestro, y me gusta participar en esta fiesta, es algo mágico” (Ch'ol, L1; P123). |

manifestaciones culturales, en constante transformación: el arte, la moral, la ciencia (del Río, 2007).

A través de la participación en prácticas educativas los miembros de una determinada comunidad aprenden a ver e interpretar el mundo, así como su posición en él. *Encontrar nuestro camino en nuestra cultura*, dice Jerome Bruner (1997). La educación, mediante el uso de narrativas, abre espacios posibles para pensar la realidad de nuevas maneras y permite que los aprendices den sentido a la realidad, comprendan el mundo y se comprendan a sí mismos. Desde una perspectiva sociocultural, cultura, comunidad, aprendizaje e identidad van de la mano. Construimos nuestra identidad, interpretamos el mundo y nos implicamos en él a través de la participación en las prácticas de una comunidad (Roberts, 2007). Además, desde un enfoque narrativo (Bruner, 2006), el principal instrumento para construir, compartir y negociar significados es la narración, en tanto forma de pensamiento y en tanto expresión de la visión del mundo de una cultura dada. Los relatos, las historias, los mitos, las leyendas, las teorías científicas nos permiten conferir intencionalidad, ordenar la experiencia y escribir y reescribir nuestra historia como humanidad. La ciencia no es más que una historia donde los protagonistas, los seres humanos, buscan superar ideas recibidas para solucionar problemas nuevamente planteados. En este sentido, es a través de comunidades de aprendizaje implicados en la resolución de problemas como la cultura, la narración y la identidad pueden encontrarse.

Según el modelo propuesto (MEBIM), el pleno desarrollo de la identidad conlleva una resolución satisfactoria en el ámbito personal (función directiva o ejecutiva, nuestro proyecto de vida) y sociocultural (función sociopolítica, el reconocimiento de los derechos y deberes de los grupos humanos) cuando se interviene en los factores o mecanismos psicosociales anteriormente expuestos. En el caso de la identidad personal se trata de intervenir, posibilitar, el desarrollo del proyecto de vida de cada cual. Ello se hace a través de la resolución positiva de las sucesivas crisis personales, momentos cumbres o transiciones vitales; del mantenimiento y garantía de los vínculos afectivos (la red a partir de la

cual desarrollamos nuestra vida) y de la expresión y creación de los sí mismos posibles (la conciencia de nuestro porvenir). En el caso de la identidad sociocultural implica fomentar políticas basadas en el reconocimiento, la aceptación y valoración de los rasgos étnicos, nacionales, religiosos que no ataquen la libertad y seguridad de las otras personas. La identificación simbólica y la participación en actividades de la comunidad (acción-transformación) moldean el sentido de comunidad y de pertenencia a los grupos humanos, totalmente necesarios para la supervivencia de la especie.

Lo que subyace al modelo propuesto es una larga discusión alrededor del objeto de estudio de la psicología. Lejos de resolverse, y mejor que no sea así, pensamos que debe releerse a Vygotski en la dirección apuntada por otros autores (del Río & Álvarez, 2007). Un énfasis excesivo en la mediación, rasgo inevitable de la actividad humana (Wertsch, 2007), puede, no obstante, alejarnos de las tempranas inquietudes del psicólogo bielorruso, recuperadas al final de su vida. Se trata del carácter profundo de la conciencia, aquello que une la personalidad en desarrollo con el medio, la “vivencia”.

La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal y como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad profunda que constituye su base es la vivencia (Vygotski, 1996, p. 383).

Al igual que Bronfenbrenner³, quien define el desarrollo humano como “el proceso mediante el cual se adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida” (p. 47), la influencia de Lewin es directa y clara. En la vivencia (concepción del ambiente) confluye el modo de percibir, evolutivamente marcado, que tiene la persona en desarrollo en relación al medio. Esta vivencia determina (regula, orienta) la conducta que realizamos frente a algo o alguien. Por ejemplo, un

³ Bronfenbrenner, 1987, p. 47.

niño de pocos meses agarrará con las manos una manzana para metérsela en la boca, un niño mayor, si tiene hambre, la pelará y se la comerá de postre, mientras que un adulto pintor realizará un hermoso bodegón. Es la percepción de esta manzana (la vivencia de cada cual) la que acaba guiando lo que se hace con ella. El campo vital o psicológico, no estrictamente personal o individual, constituye el ambiente tal y como se concibe por parte de un sujeto que al interpretarlo actúa en él de una u otra manera.

En nuestra opinión, situar la “vivencia” como unidad de análisis de la psicología implica centrar el estudio en los aspectos directivos de la conducta humana. De un modo muy especial la identidad se convierte, así, en una pieza clave para comprender el carácter profundo de la conciencia humana. Los “actos de significado”, lo llama Bruner, el “sentimiento trágico de la vida”, decía Unamuno. En todo caso esperamos que el modelo propuesto (MEBIM) abra nuevas vías de escribir y reescribir nuestro permanente objeto de estudio, lo humano y lo que en él hay de estrictamente humano.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen la ayuda del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno Español a través del financiamiento del proyecto de investigación EDU2009-12875.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-78.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11-32.

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2001). Self-making and world-making. En J. Brockmeier y D. Carbaugh, *Narrative and Identity* (pp. 25-38). Amsterdam: John Benjamin.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. S. (2006). Culture, Mind, and Narrative. En J. S. Bruner, *In Search of Pedagogy, volume II* (pp. 230-236). London, New York: Routledge.
- Castells, M. (1998). *La Era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. II: El poder de la Identidad*. Madrid: Alianza.
- Clandinin, J. D. (Ed.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publication.
- del Río, P. (2007). Educación y evolución humana. Contribución al debate ¿Qué teorías necesitamos en educación? *Cultura y Educación*, 19 (3), 231-241.
- del Río, P. y Álvarez, A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En A. Álvarez, *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 101-131). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- del Río, P. y Álvarez, A. (2007). De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. *Estudios de Psicología*, 28 (3), 303-332.
- Esteban, J. (2002). La teoría narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica. *Cultura y Educación*, 14 (3), 253-265.
- Esteban, M. & Bastiani, J. (2007). Un modelo educativo de educación superior. Las Universidades Interculturales de México. *REP:TE. Revista de enseñanza de la psicología. Teoría y experiencia*, 3 (1), 31-38.
- Esteban, M., Nadal, J. M., Vila, I. & Rostan, C. (en prensa). Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*.
- Frankes, A. (1999). Drama, deseo y escolarización: las fuerzas que impulsan al aprendizaje en alumnos creativos y expresivos. *Cultura y Educación*, 16, 3-22.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2004). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: personological inquires into identity*. New York: The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2003). Identity and the Life Store. In R. Fivush & C. A. Haden, *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives* (pp. 187-208). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The Emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111, 486-511.
- Pol, E. (2002). El modelo dual de la apropiación del espacio. En R. García Mira, J. M. Sabucedo y J. Romay (Eds.), *Psicología y Medio Ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos* (pp. 123-132). A Coruña: Asociación galega de estudios e investigación psicosocial.
- Platón (1912). *La República o coloquios sobre la justicia*. Madrid: Perlado.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historia de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Roberts, A. L. D. (2007). Las relaciones entre la identidad y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 19 (4), 379-394.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: social theory and global culture*. London: Sage.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Vidal, T., Pol, E., Guàrdia, J. & Però, M. (2004). Un modelo de apropiación del espacio mediante ecuaciones estructurales. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5 (1 y 2), 27-52.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. En H. Daniels; M. Cole, & J. Wertsch (Eds.), *Cambridge compation to Vygotski* (pp. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. P., del Río, P. & Álvarez, A. (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotski, L. S. (1996). Problemas de la psicología infantil. En L. S. Vygotski (A. Álvarez y P. del Río, Eds.), *Obras escogidas, Vol. IV. Psicología infantil* (pp. 249-412). (Trad. Lydia Kuper). Madrid: Visor Distribuciones.