

Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Barcelona: Narcea.

Resumen

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

Introducción

Este capítulo está dedicado a presentar algunos aspectos de la construcción y análisis de la Identidad de Aprendiz (IA). Nuestra aproximación conceptual y analítica a la IA es tributaria de un amplio campo de investigación teórica y empírica sobre las identidades. En este trabajo, sin embargo, vamos a centrarnos básicamente en una fuente específica de inspiración: las aportaciones de Mijaíl Mijáilovich Bajtín.

Una de las nociones más influyentes atribuidas a Bajtín es la de *dialogismo*, un término que curiosamente este autor no utilizó nunca (Holquist, 1990). De acuerdo con Holquist (*op. cit.*, p. 35), "El dialogismo sostiene que las personas damos sentido a nuestra existencia definiendo nuestro lugar específico en ella, una operación que realizamos en el tiempo y el espacio cognitivos, las categorías básicas de la percepción". Nuestra tesis es que la construcción de la identidad es un tipo de materialización del dialogismo, una manera de dar sentido a nuestra participación en contextos específicos. Otro destacado concepto bajtiniano es el de *cronotopo*, que remite a las categorías espaciales y temporales del contexto. Nuestro argumento es que estos dos conceptos –dialogismo y cronotopo– son especialmente útiles para analizar la construcción de la IA. Así, el análisis de la IA puede entenderse como el análisis del proceso por el cual las personas llegamos a dar sentido a nuestra participación en actividades de aprendizaje mediante el reconocimiento de nosotros mismos como aprendices y los valores y emociones que acompañan este reconocimiento.

Como otros muchos autores a los que nos referiremos más adelante –por ejemplo, Mead, Taylor o Gee–, nuestra aproximación subraya la importancia del elemento de *co-reconocimiento* para el reconocimiento de uno mismo. Holquist explica la perspectiva bajtiniana de la importancia del co-reconocimiento del siguiente modo: "Para vernos a nosotros mismos, necesitamos apropiarnos de la mirada de los otros (...) Sólo las

categorías de los otros me permiten ser un objeto para mi propia percepción. Veo mi yo como imagino que los otros pueden verlo. Para forjar un yo, tengo que hacerlo desde *fuera*. En otras palabras, yo soy el autor de mí mismo" (*op. cit.*, p. 28, cursiva en el original). El interés de la cita no reside únicamente en que se subraye la importancia de los otros en el reconocimiento de uno mismo, sino también y sobre todo en que se identifique el co-reconocimiento como un modo de construcción de uno mismo. Esta idea es recuperada por las propuestas que ven en el discurso narrativo un modo o un medio de construcción de la identidad. Nuestra propuesta comparte la idea de que el modo narrativo de construcción es relevante para el análisis de la IA, aunque postula que hay también otro modo de construcción en el que el proceso de co-reconocimiento en el desarrollo de actividades específicas de aprendizaje juega igualmente un papel esencial. A nuestro juicio, para obtener una visión completa de la naturaleza y los resultados del proceso de construcción de la IA es necesario tener en cuenta ambos modos de construcción.

Permítasenos ilustrar este reconocimiento de uno mismo como aprendiz y el proceso a través del cual se lleva a cabo con un fragmento de una narrativa construida en el transcurso de una entrevista. El fragmento proviene de una entrevista realizada a un estudiante de 20 años que está cursando el último año de la educación secundaria superior en una escuela de Estocolmo, Suecia. El joven, al que nos referiremos como *E*, ha sido entrevistado dos veces con un intervalo de cuatro semanas; la primera antes de iniciar su participación en un foro de discusión en línea sobre un contenido académico, y la segunda inmediatamente después de haber finalizado dicha participación. La entrevista versa sobre sus experiencias de aprendizaje tanto en contextos de educación formal como en otros contextos. Los párrafos reproducidos han sido seleccionados con el fin de ilustrar cómo algunas nociones bajtinianas –especialmente, las nociones de *dialogismo* y *cronotopo*– pueden ser utilizadas con provecho en el análisis de la construcción narrativa de la IA, es decir, en el reconocimiento de uno mismo como aprendiz. La naturaleza dialógica del proceso se manifiesta con claridad en la manera como *E* "sitúa" su experiencia en contraste con otros contextos de aprendizaje, en las relaciones temporales entre las experiencias vividas en esos contextos, en las características de los mismos y en la influencia que han ejercido sobre él, y en cómo se percibe y se siente a sí mismo como aprendiz.

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

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

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

E. "Como la *primera semana* de clase. Ya lo supe entonces."

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

Callas o incluso de los Beatles. No tienen ningún tipo de conocimiento general."

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

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

Hacia una visión sociocultural de la construcción de la identidad o cómo ensamblar las piezas de un rompecabezas

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

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

modalidad contextualizada, fruto de los actos de co-reconocimiento de uno mismo como aprendiz y del discurso en acción que tiene lugar en el marco de experiencias concretas y específicas de aprendizaje.

El propósito de nuestro trabajo es indagar el sentido que las personas atribuimos a nuestra participación en las situaciones de aprendizaje. Utilizamos el término "sentido", siguiendo a Leontiev, para referirnos a la vinculación entre el logro de los objetivos y la satisfacción de los motivos individuales. El sentido así caracterizado aparece como el eslabón que hace posible conectar el interior con el exterior del individuo. La satisfacción de los motivos individuales mediante la consecución de los objetivos de la actividad posibilita la atribución de sentido a las experiencias de aprendizaje. Nuestra aproximación, sin embargo, postula que en los contextos de aprendizaje formal e informal la IA es el concepto que nos permite una aproximación holística al análisis de la construcción del sentido mediante el reconocimiento de uno mismo como aprendiz en estos contextos. Ahora bien, ¿por qué recurrir al concepto de IA en lugar de limitarnos a utilizar el concepto de sentido tal como acabamos de presentarlo?

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

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

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

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

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

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

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

Existen múltiples vías teóricas y fenomenológicas de aproximación al complejo e intrincado mundo de las identidades y de su construcción y, según elijamos una u otra, transitaremos inevitablemente por paisajes distintos y llegaremos a respuestas diferentes. Nuestro propósito en este trabajo no es pronunciarnos sobre cuál de estas aproximaciones nos parece la más adecuada; nuestro objetivo es más bien presentar una elaboración propia que toma como punto de partida ideas, propuestas y formulaciones teóricas que comparten de alguna manera una visión socio-cultural del psiquismo y de la acción humana. La pregunta que nos ha guiado en la búsqueda y selección de los elementos conceptuales necesarios para ensamblar el rompecabezas de la IA es la siguiente: ¿cómo podemos definir y analizar la IA tanto en su modalidad narrativa y trans-contextual –la que permite conectar las experiencias pasadas de aprendizaje con el reconocimiento de uno mismo como aprendiz–, como en su modalidad contextual y

situada –la que se activa cuando participamos en situaciones y actividades de aprendizaje y nos lleva a atribuirles sentido y a situarnos de una u otra manera ante ellas-?

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

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

¿Qué es la Identidad de Aprendiz?

En su libro *Discourse and Identity*, Benwell y Stokoe (2006) se basan en la visión de Hegel sobre la identidad como "... una respuesta a las actividades de los otros ..." (p. 35), llaman la atención sobre su idea de que las identidades se forman a través de las relaciones con otras personas y subrayan el hecho de que el pensamiento de Hegel está en la base de los planteamientos de muchos autores posteriores que destacan la importancia de las relaciones, la interacción, la actividad, el discurso y el reconocimiento como ingredientes esenciales de la identidad. Entre los autores más influyentes cuyo pensamiento refleja esta influencia cabe mencionar a Mead (1962), que analiza en profundidad las relaciones entre el "yo" y los "otros, y a Taylor (1989, 1994), que ha insistido, entre otros aspectos, en el papel fundamental del reconocimiento en el proceso de construcción de la identidad. Gee (2000), por su parte, apoyándose en el pensamiento de Taylor, afirma que: "No se puede tener una identidad de cualquier tipo sin un sistema interpretativo que suscriba el reconocimiento de esa identidad" (*ibid.*, p. 107), precisando su uso intencional de la "identidad" como el hecho de "ser reconocido como un cierto tipo de persona, en un contexto dado". (*Ibid.* p. 99). Asimismo, Bernstein y Solomon, (1999) afirman que las identidades son "los recursos actuales para la construcción de la pertenencia, el reconocimiento de uno mismo y de los demás, y la gestión de los contextos (lo que soy, dónde, con quién y cuándo)" (p.272). Aunque el punto de partida teórico de Burke (2003) es ligeramente distinto, su definición de la identidad es complementaria y útil para nuestros propósitos y queda asimismo recogida en nuestra caracterización precedente de las dos modalidades de la IA. En efecto, para este autor la identidad consiste en "... los significados que las

personas tienen de sí mismos –lo que significa ser quienes son" (p. 2).

De acuerdo con estas propuestas, concebimos la IA como un conjunto de significados en constante proceso de reconstrucción en diferentes contextos en los que, a través de las interacciones que establecemos con otros, las personas tenemos experiencias de reconocimiento como aprendices. La función de la IA sería así, en términos de Bernstein, la de contribuir a construir la pertenencia, el reconocimiento y a gestionar el contexto como aprendiz en las actividades en las que el aprendizaje es el objetivo principal. Una de las implicaciones más importantes de esta manera de caracterizar la IA es que los significados sobre uno mismo como aprendiz están siempre y necesariamente conectados al contexto de una actividad. La pregunta, entonces, es cómo definir el contexto y la actividad. Ahora bien, al reconocer que el contexto es en parte definido por el espacio y en parte por el tiempo, nos encontramos con otras dos cuestiones: 1) ¿cómo definir el contexto en la modalidad trans-contextual de la IA, en la que la construcción narrativa "sobrevuela" diferentes actividades de aprendizaje y la dimensión temporal no está claramente delimitada mediante un inicio y un final?; y 2) ¿qué relación existe entre la forma o los medios de construcción y las dimensiones temporal y espacial del contexto?; es decir, ¿en qué se distingue el proceso de construcción de la IA que tiene lugar durante un largo período de tiempo y a través de diferentes tipos de actividades y contextos –la modalidad trans-contextual– del proceso de construcción que tiene lugar en una escala temporal breve y en un contexto específico –la modalidad contextual y situada de la IA? Antes de intentar responder estas preguntas, conviene no obstante que nos detengamos brevemente en los conceptos de reconocimiento y de construcción de significados.

La identificación del reconocimiento como elemento básico de la IA y la aceptación de que el reconocimiento, para tener lugar, requiere de la interacción con los otros plantea unas exigencias que deben cumplir las situaciones para favorecer la construcción de la identidad. Esto, sin embargo, no proporciona pista alguna sobre cómo tiene lugar el reconocimiento o cómo se desarrolla la interacción que permite experimentar el reconocimiento de uno mismo como aprendiz. Con el fin de completar el rompecabezas necesitamos incorporar ideas y propuestas sobre el proceso mismo de construcción. Más concretamente, necesitamos tener hipótesis sobre qué hacemos las personas o qué acciones llevamos a cabo cuando interactuamos y nos reconocemos como aprendices. Como señalan Benwell y Stokoe (op. cit.), son muchas las teorías que comparten una base común de orientación socio-cultural, pero prácticamente todas enfatizan aspectos distintos. Así, mientras los autores que acabamos de mencionar subrayan la importancia del reconocimiento en la construcción de la identidad, otros se centran más en la naturaleza de la acción. Es el caso, por ejemplo, de Penuel y Wertsch (1995), que destacan la naturaleza retórica de la acción. Este punto de vista tiene una cierta similitud con el de otros autores para los que las identidades son construcciones narrativas (Bruner, 1997; Bucholtz y Hall, 2005; Ricoeur, 1992; Sfard y Prusak, 2005). En esta línea, Bruner llega a afirmar que "es únicamente en el modo narrativo como se puede construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura" (1996, p. 42.) (El subrayado es nuestro).

Otra perspectiva complementaria a las anteriores es aún la que pone el acento en la actividad como fuente principal de la construcción de la identidad. Roth *et al.* (2005), por ejemplo, describen la identidad como un proceso social, más que como una característica personal, como algo que se construye en la actividad como producto primario o secundario de ella. Este acento en la actividad, que encontramos también en

el trabajo frecuentemente citado de Holland *et al.* (1998), se remonta a las ideas de Leontiev sobre las raíces de la personalidad que define como "la categoría de la actividad humana objetiva, el análisis de su estructura integral, su mediación y las formas de reflejo psíquico que genera." (Leontiev, 1978, p. 112).

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

Las ideas mencionadas hasta aquí constituyen piezas importantes para completar el rompecabezas de la IA y precisar qué es y cómo se construye esta identidad. Sin embargo, para seguir avanzando, hemos de volver sobre las cuestiones antes planteadas respecto a las semejanzas y diferencias de los modos de construcción de las dos modalidades de la IA que hemos acordado distinguir, la narrativa y trans-contextual, por una parte, y la contextual y situada, por otra. Nuestra hipótesis es que a cada una de estas dos modalidades le corresponde un modo específico de construcción, el discurso en el primer caso y la actividad en el segundo. Si bien reconocemos que el discurso y la narración son en sí mismos un tipo de actividad, pensamos que, en aras de la claridad analítica, tiene sentido establecer una distinción entre la actividad que está en la base de la construcción de la identidad –la actividad de aprendizaje, en el caso de la IA– y el discurso como actividad. Desde nuestro punto de vista, cualquier tipo de identidad tiene dos dimensiones distintas basadas en dos importantes vectores subrayados por Bajtín: el espacio, al que nos hemos referido en nuestro planteamiento en términos de contexto, y el tiempo. En el caso de la IA, las dos modalidades se sitúan claramente de manera distinta en ambos vectores: una es descontextualizada –vector espacial– y se construye en el transcurso de períodos de tiempo largos o relativamente largos –vector temporal; la otra, es contextualizada y situada –vector espacial– y se construye al hilo de la participación en actividades que se desarrollan durante períodos de tiempo cortos o relativamente cortos –vector temporal. De este modo, si bien en la construcción de la IA estarían implicados tanto la actividad como el discurso, ambos modos de construcción jugarían un papel diferente atendiendo a la modalidad de la IA en cuestión: el discurso narrativo sería preponderante en la modalidad trans-contextual, mientras que la actividad lo sería en la modalidad contextual y situada.

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

Continuidad frente a fluidez

Aunque desde un punto de vista analítico sea posible captar la naturaleza dinámica de su construcción, una dificultad obvia de la visión post-estructuralista de la identidad es

explicar cómo las personas pueden experimentar la coherencia a través del tiempo y de los contextos. Benwell y Stokoe (2006) ofrecen un breve resumen del problema y de su solución cuando señalan "... que los enfoques discursivos pueden conciliar algunos de los dualismos más arraigados propios de la investigación de la identidad. [Estos enfoques] Son, por ejemplo, capaces de explicar los procesos mediante los cuales las personas buscan la coherencia en los relatos de sí mismos y de otras personas (y que están en la base de la visión de la identidad como "fija"), al tiempo que muestran que la identidad está supeditada a las condiciones locales del contexto de la interacción" (pp. 17-18). Encontramos un magnífico ejemplo de la aplicación de esta idea en el trabajo de Georgakopoulou (2006) que distingue entre, por una parte, las identidades pequeñas – *small identities* –, construidas localmente a través de la interacción narrativa, y por otra, los grandes relatos trans-situacionales de identidades sociales desarrollados a lo largo de la vida.

El planteamiento de Georgakopoulou muestra un cierto parecido con la distinción de Lemke (2003) entre la identidad momentánea –*in-the-moment-identity*– y la identidad a lo largo de la vida –*identity across the life span*. Según este autor, "no resulta ... útil sostener que la identidad momentánea, o la identidad en la práctica, es idéntica a la identidad a lo largo de la vida" (p. 1), de manera que "... la noción de identidad debe ser diferenciada en función de la escala [temporal]: es decir, necesitamos un abanico de conceptos distintos que vaya desde esta identidad en la práctica, propia de los períodos temporales breves en los que tiene lugar la actividad situada de los grupos pequeños, hasta las nociones de identidad apropiadas para escalas institucionales más amplias y para el desarrollo a lo largo de la vida" (p. 2). Para Lemke, la construcción a largo plazo de una identidad es el resultado de una acumulación de experiencias de construcción de identidad en la práctica a corto plazo. Aunque Lemke no proporciona detalles al respecto, su visión de la identidad a largo plazo sugiere un desarrollo lineal en el tiempo, como si partiéramos de cero, sin identidad alguna y, a medida que avanzamos, fuéramos acumulando experiencias de identidad en la práctica que acaban conformando una identidad más general. Osterlund y Carlile (2003) hacen una observación similar sobre el concepto de identidad, pero añaden otra distinción cuando la describen como un concepto bi-dimensional: "Las diferencias fundamentales que conforman nuestra identidad se sitúan lo largo de las dos dimensiones abstractas del tiempo y del espacio." (Ibíd. p. 15).

El yo y el otro en el tiempo y en el espacio

La afirmación de Osterlund y Carlile presenta similitudes con un aspecto importante del pensamiento de Bajtín, su énfasis en la simultaneidad del yo y del otro en el tiempo y el espacio (el concepto de cronotopo incluye en parte el análisis de esta misma relación). Holquist (1990) afirma que, "Para Bajtín, (...) el "ser" no es sólo un acontecimiento, sino que es un acontecimiento compartido. El ser es la simultaneidad, es siempre co-ser" (p. 25). La relación de co-existencia entre el yo y el otro se extiende a lo largo de las coordenadas de semejanza-diferencia y de figura-fondo, de manera que, para poder diferenciarlos utilizando estas coordenadas, es necesario contemplar el tiempo y el espacio. Dos personas pueden compartir simultáneamente un acontecimiento, pero la perspectiva espacial y temporal del evento será siempre diferente. En el acontecimiento compartido, uno es siempre quien percibe y el otro la persona percibida. Podemos traducir esto como que uno es quien reconoce y el otro la persona reconocida, y puesto que el ser es visto como co-ser, el reconocimiento puede verse también como un

proceso simultáneo de co-reconocimiento que tiene lugar en escalas de tiempo diferentes y en diferentes espacios o contextos.

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

En consecuencia, y de acuerdo con lo que precede, pensamos que el análisis de la construcción de la identidad de aprendiz debe tener en cuenta su naturaleza bidimensional, atendiendo al hecho de que el proceso de construcción tiene lugar en dos modalidades, cada una de ellas con su propia perspectiva temporal y contextual, su modo de construcción y su funcionalidad para la persona (Coll y Falsafi, en prensa). Mientras que una modalidad tiene la función de crear y mantener la coherencia y la continuidad a través del tiempo y de los contextos y situaciones por los que transita la persona, la otra remite al proceso de negociación situada que las personas nos vemos obligados a acometer cuando afrontamos una nueva situación o actividad de aprendizaje con una serie de significados trans-contextuales sobre nosotros mismos como aprendices. Cada nueva situación es un nuevo sitio (bajtiniano) de lucha (Bajtín, 1986) en el que modalidad trans-contextual de la IA es puesta a prueba, confirmada o revisada y reconstruida. Las semejanzas y diferencias entre el que reconoce y el que es reconocido en una actividad específica de aprendizaje entran en una relación dinámica y dialógica, permitiendo al individuo atribuir sentido a la nueva situación de aprendizaje. La presencia en este contexto de múltiples otros que reconocen (por ejemplo, los iguales y el profesor) juega un papel determinante en este proceso. Sin embargo, las experiencias previas, es decir, el reconocimiento de uno mismo como aprendiz que vehiculan los significados que conforman la modalidad trans-contextual de la IA, son también un elemento crucial en el proceso de negociación situada en el nuevo contexto de aprendizaje que es la esencia la modalidad contextual y situada de la IA. En este sentido, la negociación de la identidad de aprendiz ante una nueva situación de aprendizaje implica también una relación dialógica entre la modalidad trans-contextual y la modalidad contextual y situada, en la medida en que las experiencias pasadas como aprendiz son puestas en relación con la nueva experiencia. De este modo, el individuo no sólo puede dar un sentido a su participación en la nueva experiencia de aprendizaje – sea cual sea ese sentido –, sino que puede también dárselo a *su actividad en esa experiencia* relacionándola con otras experiencias pasadas y futuras, manteniendo así la coherencia y la continuidad a través del tiempo y de los contextos.

El discurso como acción y la acción a través del discurso

Nuestra propuesta se basa en el supuesto de que el discurso es un elemento fundamental de la identidad, de su construcción y de su mantenimiento. En lo que concierne a la modalidad trans-contextual de la IA, el discurso es la herramienta fundamental para su construcción y también la principal vía de análisis. Por su parte, la modalidad contextual y situada de la IA se basa en la acción, discursiva y no discursiva, desplegada con

motivo de la participación en actividades y situaciones de aprendizaje. La definición del contexto como actividad tiene su origen en el análisis realizado por Leontiev (1978) de la actividad, sus características, su estructura y su función mediadora como fuentes de la personalidad. La visión bajtiniana de la agencia individual en la actividad tiene el mérito de situar al individuo en el primer plano del análisis. Holquist (1990) describe la visión de Bajtín a este respecto como sigue:

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

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

"... consciencia en sí mismo, porque está siempre estratificado por el otro. Tampoco la intención comporta una correlación directa entre un plan interno y un acto externo dirigido a un *telos* específico: puesto que todos los hechos están conectados a los hechos de otros, sus significados nunca pueden ser aprehendidos en sí mismos o desde el punto de vista de un fin supra-situacional. (Holquist, *ibid.*, p. 155)

En nuestra opinión, las dos perspectivas son complementarias. Necesitamos ser conscientes de las características específicas que definen la actividad de aprendizaje, pero también considerar sus coordenadas espacio-temporales. Si no se toma en consideración el tiempo, el análisis será incompleto. Leontiev (1978) dirige nuestra atención a la construcción de la actividad orientada a un objeto y a los motivos que guían las acciones del individuo. La perspectiva de Bajtín, por su parte, llama la atención sobre la naturaleza dialógica del sujeto y sus intenciones en la actividad, así como sobre la relación dialógica entre las diferentes acciones -de uno mismo y de los otros- en la actividad. Sin embargo, de alguna manera el motivo de la actividad está también presente en el énfasis de Bajtín en la relación entre el que percibe y el que es percibido. El hecho de ser percibido es un elemento que guía y motiva al individuo. Holquist expresa este aspecto del pensamiento bajtiniano de la siguiente manera: "Mi 'yo' debe tener contornos lo suficientemente específicos para proporcionar un destinatario significativo: ya que, si la existencia es compartida, se manifestará a sí misma con la condición de ser identificada." (*Ibid.*, p. 27). Así pues, en cierto modo el reconocimiento se busca y las acciones están orientadas en la formulación de la existencia como el hecho de ser percibido, buscado como destinatario, reconocido. Esto es en sí mismo un motivo. Por nuestra parte, asumimos que la naturaleza de este reconocimiento depende de la naturaleza y de las características de la actividad en la que tiene lugar el reconocimiento, pero también de la naturaleza de los reconocimientos previos y futuros imaginados. Los participantes en un concurso de belleza quieren ser reconocidos como hermosos, los anfitriones de una fiesta quieren ser reconocidos como anfitriones amables y competentes, la profesora de la clase quiere ser reconocida como

una profesora eficiente y los estudiantes como buenos estudiantes. Sólo que no es fácil definir qué es una profesora eficiente o un buen estudiante. ¿Buen estudiante es el que responde a las expectativas formales del curso, el que se las arregla para salir adelante con el mínimo esfuerzo posible, el que aprende los contenidos de memoria o el que es capaz de utilizar críticamente los contenidos aprendidos?

Permítasenos ejemplificar cómo se complementan estas dos perspectivas en nuestro análisis de un foro de discusión en línea con estudiantes de educación secundaria superior. La actividad tiene unos objetivos claramente definidos por los profesores. Los motivos consisten en objetivos de aprendizaje relacionados con los contenidos, conectados a su vez a las exigencias para aprobar el curso. Los estudiantes deben participar activamente en el foro realizando al menos dos contribuciones semanales, estando al día de la discusión en foro mediante la lectura de las contribuciones de los compañeros, y consultando un libro sobre el problema de la sobre pesca marina y las causas y posibles soluciones de este problema. El objeto de la actividad le proporciona una dirección (Kaptelinin, 2005) que puede coincidir o no con los motivos individuales y colectivos de los estudiantes para participar. De acuerdo con la idea bajtiniana de la relación dialógica entre las intenciones, los motivos de los participantes están en constante interacción, apoyándose o contraponiéndose. Esto se hace evidente, por ejemplo, en lo que concierne a la longitud de los mensajes. Algunos participantes realizan contribuciones extensas con el fin de probar su comprensión profunda del tema. La longitud del mensaje es en sí misma en estos casos un acto de reconocimiento del contexto, pero también un intento de facilitar el reconocimiento por otros. Las intenciones de los estudiantes que realizan contribuciones extensas (motivadas por el deseo de aprobar el curso) pueden sin embargo entrar en colisión con las de otros participantes más preocupados por atender a las exigencias formales del curso con el mínimo esfuerzo posible. El participante *E*, del que hemos reproducido antes un fragmento de entrevista, asegura que el tema no le interesa. Afirmo además que no confía en las aportaciones de sus compañeros debido a que carecen del nivel necesario de conocimientos generales (todos excepto uno que tiene como él un contexto familiar motivador). Lee las contribuciones de sus compañeros para divertirse, pero no las toma suficientemente en serio como para responder a ellas. En pocas palabras, no le importa si es reconocido o no como aprendiz o como un participante valioso en la discusión a menos que el reconocimiento venga de alguien que respeta, es decir, de alguien que él reconoce como un buen estudiante de acuerdo con su caracterización de lo que significa ser buen estudiante.

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

importantes que las semejanzas. Aunque la respuesta a esta pregunta está fuera del alcance del presente trabajo, en lo que sigue centraremos nuestra indagación en cómo se plantea esta re-negociación de los significados sobre uno mismo como aprendiz y cómo podemos identificarla y rastrearla en la actividad.

La modalidad trans-contextual de la identidad de aprendiz ante las nuevas actividades de aprendizaje

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

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

aprendiz.

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

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

El cronotopo en la construcción narrativa de la IA

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

La visión de la identidad de Baldwin basada en cómo se afronta y cómo se utiliza la experiencia a la que antes nos hemos referido llama también la atención de forma indirecta sobre la importancia de los aspectos espaciales y temporales. La *experiencia* implica una referencia a la acción en una situación pasada, a algo vivido antes del momento presente, pero que puede ser utilizado en el presente y en el futuro. Además la *experiencia* remite a una situación o un contexto en el que sucedió algo en un momento dado que fue vivido por alguien. Pese al carácter abstracto y limitado de nuestra cita de Baldwin sobre qué es la identidad, encontramos ya en ella la esencia de nuestra distinción entre las dos modalidades de la IA. Así, podemos interpretar el componente de "afrontar" la experiencia bien como el hecho de ser confrontado con una situación

que exige la acción (la activación de un proceso de re-construcción de la IA), bien como el hecho de hacerse consciente de, o de "mirar", una experiencia del pasado, del presente o del futuro. En nuestra prepuesta, esto es precisamente lo que sucede en el caso de la modalidad trans-contextual y narrativa de la IA. Asumimos que esta modalidad de la IA es el fruto de las exigencias implícitas o explícitas que se le plantean a la persona para construir narrativas más o menos elaboradas de sus experiencias de aprendizaje. Estas exigencias pueden ser planteadas en el transcurso de entrevistas, conversaciones mantenidas con iguales, padres, profesores, jefes, la participación en *blogs*, en conversaciones informales o en cualquier otro tipo de situaciones o contextos ajenos a actividades más o menos formales de aprendizaje. Cuando pedimos a un estudiante que identifique y describa situaciones en las que se siente seguro y confiado en su capacidad para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos, lo que encontramos son referencias a experiencias de aprendizaje en las que sobresalen algunos elementos como, por ejemplo, la figura del profesor, los iguales, el tipo de contenido, la organización de la actividad, su carácter presencial o en línea, la existencia o no de retroalimentación, la naturaleza más o menos precisa de los objetivos de aprendizaje a alcanzar o de los productos a realizar, etc. Así, por ejemplo, el estudiante *E* al que nos hemos referido ya anteriormente, ante esta pregunta subraya insistentemente el nivel de conocimiento general de sus compañeros y la competencia del profesorado como factores esenciales de su participación en actividades de aprendizaje en el contexto de la educación escolar. En realidad, lo que está haciendo *E* con este tipo de respuestas es formular una representación de sí mismo como aprendiz a partir de las experiencias de aprendizaje vividas en el pasado, representación y experiencias que son construidas –o al menos reconstruidas– en el contexto de las exigencias planteadas por una entrevista y que, en consecuencia, no pueden entenderse al margen del motivo que guía la construcción narrativa.

Las narrativas de IA no sólo incluyen experiencias pasadas, sino también una visión o idea de experiencias futuras de reconocimiento de sí mismo como aprendiz. En este sentido, el modo narrativo de construcción de la IA hace posible la idealización de las experiencias a las que remite. Una experiencia negativa puede convertirse en una experiencia menos dolorosa de lo que lo fue realmente; un examen no aprobado que en su momento se vivió como un completo desastre, años después puede parecer menos grave. Pero la construcción narrativa de la IA comporta no sólo la posibilidad de "mirar" las experiencias previas de aprendizaje de una manera determinada, sino también la posibilidad de seleccionarlas y de atribuirles diferente peso o importancia. Así, una experiencia pasada puede aparecer en la narrativa como la peor o la mejor nunca vivida, como la más enriquecedora, la más desafiante, la más frustrante, etc. El análisis de la construcción narrativa de la IA tiene como foco la descripción de los cronotopos de las experiencias que la conforman, es decir, la intersección que en ellas se produce de un momento temporal, de un contexto espacial y de un juicio de valor. Algo sucedió en un momento determinado y en un contexto particular que tuvo un significado específico para el autor de la narrativa. La identificación del acontecimiento constituye así una parte esencial de los significados construidos sobre sí mismo como aprendiz y puede ser considerado en sí mismo como un cronotopo. Los acontecimientos que conforman la narrativa incluyen referencias a elementos cronotópicos significativos como, por ejemplo, el espacio físico en que tienen lugar –la clase–, las relaciones sociales –con los profesores, con los iguales–, los contenidos de aprendizaje –el programa de estudio, la materia–, el plan de actividades –tipos de actividades, secuencia, condiciones de realización, etc.–, los objetivos y los motivos, o cualquier

otro aspecto o elemento significativo de la experiencia. En otras palabras, y volviendo a la formulación de Bajtín de que "el cronotopo es el lugar en el que los nudos de una narrativa se atan y se desatan" (en Holquist, 1990, p. 109), el análisis de la construcción narrativa de la IA consiste en identificar los elementos recurrentes de las experiencias pasadas y futuras de aprendizaje asociados al reconocimiento de uno mismo como aprendiz. Como ya hemos mencionado, debido a su naturaleza dialógica, la construcción narrativa depende del contexto en el que se produce, lo que significa que una narrativa construida por estudiante en el contexto de una conversación con su profesor será probablemente distinta de otra construida por el mismo estudiante durante una conversación con un igual.

En su descripción del papel del cronotopo en las narrativas, Holquist (1990) introduce aún un nuevo elemento al afirmar que puede definirse como "... la matriz formada por el relato y la trama de una narrativa particular (...) Sólo situando el orden de la trama sobre el fondo de un (hipotético) relato, el aspecto figurativo, textualmente impuesto, de la trama deviene evidente." (*Ibid.*, p. 113). La trama y el relato aparecen así interconectados. Las experiencias específicas de aprendizaje sólo pueden ser entendidas en el marco de la narrativa que las incluye. Y es justamente en este punto en el que el motivo contextual de la construcción de la narrativa aparece como un factor relevante, ya que los motivos conducentes a la construcción de la narrativa pueden ser distintos, y de hecho los son, en función del contexto en que tiene lugar dicha construcción. Así, en el caso de una narrativa construida por un estudiante en el transcurso de una conversación con un profesor, el motivo de la construcción puede ser, por ejemplo, solicitar ayuda, conseguir el aplazamiento de la fecha de entrega de un trabajo o de un examen, conseguir la admisión a una institución formativa o a una vía de formación, etc. Pero la conexión entre la trama y el relato también implica la articulación de las diferentes partes de la narrativa, de manera que las mejores y más satisfactorias experiencias de aprendizaje deben ponerse en relación con las peores y más desagradables, y las experiencias pasadas con las experiencias futuras imaginadas.

Bruner (1997) ofrece una lista de los "nueve universales de las narrativas" sobre la realidad que permite concretar y profundizar el cronotopo bajtiniano. En lo que concierne al tiempo, señala que el tiempo narrativo no se corresponde necesariamente con el tiempo cronológico, sino con la relevancia de las acciones que tienen lugar en él. Pensemos, por ejemplo, en el personaje principal del film *High Fidelity*, Rob Gordon, cuando organiza los discos -objetos esenciales para su identidad personal- autobiográficamente por orden de las rupturas amorosas vividas. Bruner también señala la conexión dialógica de las partes del relato y su función en la narrativa como un todo. Las narrativas tienen una composición hermenéutica y exigen, para ser comprendidas, su correspondiente interpretación. Así, *E*, el estudiante de nuestro ejemplo, en la construcción narrativa realizada en el transcurso de la entrevista que hemos mantenido con él, hace referencia a "dos años perdidos" en su aprendizaje escolar, al tiempo que vincula la representación que tiene de sí mismo como aprendiz al tránsito desde el sistema educativo griego al sistema educativo sueco; estos elementos aparecen en diferentes momentos y partes de la narrativa, pero están interconectados y su interpretación exige considerarlos de forma integrada.

Bruner menciona también la "centralidad del conflicto" como una característica de la narrativa (por ejemplo, la pérdida de dos años en el aprendizaje escolar asociada al cambio de país de residencia y de sistema educativo señalada *E*). Un relato digno de ser

contado reposa habitualmente sobre algún tipo de conflicto. En este sentido, cabe formular la hipótesis de que la narrativa de la IA contendrá probablemente más referencias a experiencias extraordinarias que a experiencias ordinarias: un contenido nunca aprendido, un examen nunca aprobado, un resultado nunca alcanzado, ... También las experiencias conflictivas son cronotopos en la medida en que comportan un contexto espacial y temporal, así como un juicio de valor que las identifica como conflictivas.

Permítasenos aludir aún, para terminar con las aportaciones de Bruner, a otro "universal" de las narrativas: su "extensibilidad histórica". Aunque los contextos y las condiciones de vida de las personas cambian, necesitamos mantener una cierta coherencia y continuidad a lo largo de la vida y el sentido de ser nosotros mismos. "Parecemos ser genios de la 'historia continuada' (...). Imponemos una coherencia al pasado, lo convertimos en Historia." (*op. cit.*, p. 163). Este rasgo de las narrativas permite diferenciar las dos modalidades de la IA que hemos identificado en nuestro análisis. La modalidad trans-contextual y trans-temporal proporciona a la IA su "extensibilidad histórica", permitiendo al individuo crear una visión coherente de sí mismo como aprendiz a través de diferentes contextos y tiempo, mientras que la modalidad contextual y situada de la IA utiliza esa construcción narrativa como punto de entrada, como plataforma de base, para abordar nuevas actividades y situaciones de aprendizaje. Si en palabras de Bajtín el ser es actuar, entonces la modalidad trans-contextual de la IA hace posible la acción en los nuevos contextos de aprendizaje; pero como los principios del dialogismo gobiernan tanto la existencia como la acción, entonces su reconstrucción en los nuevos contextos de aprendizaje exige su propio proceso constructivo, lo que nos remite a la modalidad contextual y situada de la IA.

Comentario final

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

Referencias

- BAJTÍN, M. (1986). *The dialogic imagination: Four essays*. Edited by Michael Holquist, ed. Austin: Texas University Press.
- BALDWIN, J. (1985). No name in the street. In J. Baldwin, *Collected Essays*. New York: Literary Classics of the United States.
- BENWELL, B. Y STOKOE, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BERNSTEIN, B. Y SOLOMON, J. (1999). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control. *British Journal of Sociology of Education*, 2(2). 265-79.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1997 [Publicación original en inglés en 1996].
- BUCHOLTZ, M. Y HALL, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- BURKE, P. J. (2003). Relationships among multiple identities. In P. J Burke, T. J Owens, R. T Serpe & P. A Thoits (Eds.), *Advances in Identity Theory and Research* (pp. 195-214). New York: Kluwer/Plenum Publishers.
- COLL, C. Y FALSAFI, L. (en prensa). La identidad de aprendiz. Una aproximación socio-cultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices. *Infancia y Aprendizaje*.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. Paidós.
- GEE, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE, W. JR., SKINNER, D. Y CAIN, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- GEORGAKOPOULOU, A. (2006). Small and large identities in narrative (inter)action. In A. De Fina, D. Schriffin & M. Bamberg (Eds.), *Discourse and Identity* (pp. 83-102). New York,:Cambridge University Press.
- HOLQUIST, M. (1990). *Dialogism – Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- KAPTELININ, V. (2005). The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 4-1.
- LEMKE, J. (2003). *Identity, Development, and Desire: Critical Questions*. Disponible (31.03.2009) en <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/Identity/identity1.htm>
- LEONTIEV, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MEAD, G.H. (1962). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- OSTERLUND, C. Y CARLILE, P. (2003). How practice Matters: A relational View of Knowledge Sharing. In M. Huysman, E. Wenger & V. Wulf (Eds.), *Communities and Technologies*. Dodrecht. Kluwer Academic Publishers.
- PENUEL, P. R. Y WERTSCH, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*. 30(2), 83-92.
- RICOEUR, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press,

- ROTH, W. M., HWANG, S.W., LEE, Y.J. Y GOULART, M.I.M. (2005). *Participation, Learning, and Identity: Dialectical Perspectives*. Berlin: Lehmannns Media.
- SFARD, A. Y PRUSAK, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- TAYLOR, C. (1989). *Sources of the Self: The making of modern identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- TAYLOR, C. (1994). *The politics of recognition*. In A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.