

# Una perspectiva sociocultural de la identitat

Ruth Brancard  
Mark A. Clarke

PID\_00192502



*Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes –llevat que s'indiqui el contrari– a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 Espanya de Creative Commons. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya), no en feu un ús comercial i no en feu obra derivada. La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>*

# Índex

<b>1. Presentació</b> .....	5
1.1. Pressupòsits .....	5
1.2. Presentació dels autors .....	6
1.3. Introducció als estudiants dels estudis de la identitat .....	8
<b>2. Història/tradicions intel·lectuals</b> .....	12
2.1. Primeres tradicions: els pragmàtics .....	12
2.2. Lev Vigotski, George Herbert Mead, Erik Erikson .....	13
<b>3. Definició d'identitat</b> .....	17
<b>4. Conceptes bàsics</b> .....	19
4.1. La consciència està mediatitzada .....	20
4.2. La identitat es forja en l'activitat .....	21
4.3. El context és bàsic .....	22
4.4. Els fets històrics i els significats culturals configuren la identitat .....	22
4.5. L'àmbit col·lectiu i l'àmbit individual es configuren recíprocament .....	23
<b>5. Casos il·lustratius</b> .....	24
5.1. Discurs i adaptació simbòlica .....	24
5.2. El jo dialògic .....	28
5.3. Esdevenir estudiant .....	32
5.4. Aprendre a treballar .....	39
5.5. L'agència en mons figurats .....	41
5.6. Una perspectiva sociocultural de la identitat i el racisme .....	43
5.7. Forjar-se el camí: identitat i aprenentatge .....	44
<b>Resum</b> .....	47
<b>Bibliografia</b> .....	51



# 1. Presentació

Benvinguts!

Som investigadors de la Universitat de Colorado Denver que treballem en entorns educatius als Estats Units i hem escrit aquest mòdul com a contribució per als professionals de l'educació que treballen en escenaris diferents d'arreu del món. En aquest mòdul descrivim un marc teòric dins del qual podreu reflexionar sobre la vostra feina i elaborem diverses aplicacions i conceptes que esperem que us seran útils en l'exercici diari de les vostres responsabilitats. Aquest tema és molt ampli, de manera que la nostra presentació de material ha hagut de ser per força selectiva i hem restringit el nostre enfocament treballant a partir dels pressupòsits següents:

## 1.1. Pressupòsits

- Assumim que teniu un compromís personal i professional amb l'educació i que l'escola és l'entorn diari de la vostra feina.
- Pensem que les escoles són una de les institucions més importants del món modern i que la feina que fareu és bàsica per al futur de la democràcia i la civilització.
- Assumim que teniu curiositat per a entendre les qüestions clau de l'aprenentatge i el desenvolupament i que us hi dedicareu.
- Considerem que, amb independència del que penseu sobre la vostra feina actual i futura a l'escola, us esforçareu a crear un entorn sa per a l'ensenyament, l'aprenentatge i el desenvolupament.
- Pensem que el fet d'entendre el concepte d'*identitat* és clau per a aquesta empresa. Els professionals de l'educació han de treballar essent conscients del sentit de si mateixos i del potencial de desenvolupament dels estudiants i els adults que treballen amb ells.
- Avui dia la feina dels educadors implica un vertader desafiament pel fet que el món és complex i experimenta uns canvis ràpids i constants. Per a moltes persones, l'experiència diària és confusa i amenaçadora per a la identitat.
- Considerem que una perspectiva sociocultural de la identitat és valuosa perquè ens permet entendre els fenòmens psicològics dins del context so-

ciològic i connectar l'experiència personal al medi històric i social general en què té lloc.

“Caram!”, deuen pensar. “Déu n’hi do!”. Hi estem completament d’acord. Tal com podeu veure en aquesta llista curta, pensem la feina que fem o que volem fer és crítica, no solament per als estudiants, sinó també per a la comunitat en general, per a la salut de la societat i per al futur de la humanitat. En explorar un tema tan important i complex és molt important saber qui són els vostres guies, de manera que ens presentarem tot seguit.

## 1.2. Presentació dels autors

**Mark A. Clarke:**



Sóc el de la dreta de la fotografia i el de l'esquerra és el meu germà. Som a la badia de Kachemak, a Alaska, pescant halibut i bacallà. Aquesta fotografia diu molt sobre el meu sentit de la identitat: la importància de la família, la pesca i les fronteres.

Sóc professor d'Educació lingüísticament diversa, a l'Escola d'Educació i Desenvolupament Humà de la Universitat de Colorado Denver, on he impartit cursos de graduat en aprenentatge i ensenyament d'idiomes des del 1977. Vaig néixer el 1947 en un petit poble de muntanya, Gunnison (Colorado, EUA). Tinc un germà més petit, Andrew J. Clarke. Els meus pares tenien educació universitària i portaven plegats la Clarke Agency, un petit negoci immobiliari i d'assegurances. Pertanyo a la tercera generació de la meua família que ha viscut en aquest poble i la meua tia encara hi viu. El meu pare es va morir d'un atac al cor quan jo tenia setze anys i la meua mare es va morir molt poc abans de fer-ne noranta-cinc, el 2007.

Em vaig llicenciar per la Universitat de Colorado (Boulder), vaig obtenir el meu postgrau per la Universitat Americana del Caire (Egipte) i em vaig doctorar per la Universitat de Michigan. A la Universitat de Colorado vaig estar en l'equip universitari de lluita lliure.

Sóc casat amb l'aquarel·lista Patricia Barr Clarke, a la qual conèixer a Costa Rica el 1966, on estàvem com a estudiants d'intercanvi a la Universitat de Costa Rica. Tenim tres fills, que ja són grans, i sis néts. Visc en un barri urbà de Denver (Colorado) i sóc membre de l'àmplia i racialment diversa Església Metodista Unida de Park Hill. Parlo anglès (la meua llengua materna), espanyol (fluid) i àrab (nivell bàsic). Estic registrat com a demòcrata.

Estic a favor del dret a decidir i sóc contrari a la guerra. Als Estats Units, aquestes designacions em situen a l'esquerra o al costat liberal de l'espectre polític.

Així, doncs, en la mesura que les etiquetes són informatives, se'm podrien posar les següents: parlant natiu d'anglès multilingüe blanc de classe mitjana culte pacifista anglosaxó protestant heterosexual sa atlètic urbà acadèmic home. Des d'una perspectiva sociocultural, he tingut una vida privilegiada i he gaudit dels avantatges de ser un membre de sexe masculí de la classe socioeconòmica dominant durant un període de prosperitat.

### Ruth Brancard:



Aquesta fotografia transmet la meua idea de la manera com m'agradaria que fos la vida: més lenta i més contemplativa. Sovint, però, estic immersa en plena activitat.

Em veig més com a professora que com a catedràtica. Actualment treballo a l'Escola d'Educació de la Universitat de Colorado Denver, on faig el meu cinquè any com a docent de recerca. Abans havia treballat en un col·legi comunitari que ofereix programes de formació tècnica de dos anys, i també els cursos d'educació general necessaris per a llicenciatures d'altres universitats. Ensenyava i dirigia el programa d'anglès per a adults, la majoria dels quals eren immigrants als Estats Units que volien obtenir algun títol tècnic o acadèmic als Estats Units. També vaig dissenyar i vaig aplicar un programa per a estudiants que necessitaven millorar les habilitats lectores, escriptores i matemàtiques abans de passar a altres cursos universitaris. Abans d'això, vaig ensenyar alemany i literatura anglesa en un institut dels Estats Units.

Vaig conèixer en Manfred, un ciutadà alemany, a Jamaica, on ell treballava amb el Servei Alemany de Voluntaris i jo participava en un programa d'estudi de curta durada. Després d'obtenir la llicenciatura, me'n vaig anar a Berlín Occidental, a Alemanya, per estar a prop d'en Manfred. Allà vaig treballar per primera vegada de professora, en un institut alemany. Després de tres anys a Berlín Occidental, ens vam casar i ens vam traslladar a Colorado (EUA). Tenim un fill, que ja és gran.

Vaig obtenir un màster per la Universitat de Northern Colorado en els anys vuitanta i em vaig doctorar en Lideratge Educatiu i Innovació per la Universitat de Colorado Denver el 2008. En Mark va ser el meu assessor de doctorat i actualment és un col·lega pel qual tinc una gran estima.

Vaig néixer el 1949 en un petit poble agrícola d'una àrea rural de l'estat d'Illinois, a uns dos-cents cinquanta quilòmetres però a anys llum de la gran ciutat d'Illinois, Chicago. Sóc la gran de cinc germans. Pertanyo a la primera generació de la meua família, que ha continuat estudiant després d'acabar l'educació secundària. Els meus pares van créixer en granges petites. El meu pare treballava de conductor i mecànic de camions. La meua mare era mestressa de casa i treballava de temporera en una botiga d'articles de jardineria. Cuidava un hort gran amb hortalisses i flors que ajudava a mantenir la família i ens permetia estar envoltats de flors boniques.

Vaig ser educada com mennonita, un grup anabaptista de cristians protestants que va patir persecucions al segle XVII a Europa de les esglésies catòlica romana i luterana. Un dels llibres més importants de la casa del meu avis era *Martyrs mirror*, un llibre publicat per primera vegada el 1660 que explicava les històries dels anabaptistes que van morir a causa de les seves creences religioses. Durant la meua joventut, els mennonites es ca-

racteritzaven pel fet de ser unes comunitats molt unides, una posició pacifista davant el conflicte, la desconfiança en el nacionalisme, el rebuig dels valors materials i consumistes i un fort èmfasi en l'estudi de la Bíblia, l'assistència a l'església i la fe en Déu.

Avui dia ja no expresso la fe en termes religiosos. Malgrat viure en una ciutat, tinc un hort gran amb hortalisses i flors. La història del meu viatge des de les meves arrels rurals i religioses fins a la persona que sóc actualment parteix de la identificació dels valors i els elements identitaris a què em volia aferrar i d'aquells que ja no encaixaven amb mi. La meua comprensió sociocultural de la identitat m'ha ajudat a entendre la meua pròpia història, igual que espero que us ajudarà a entendre-us a vosaltres mateixos i els altres.

#### **El nostre treball i els nostres compromisos:**

Treballem en escoles i universitats impartint classes i tallers i fent recerca amb professors, administradors, consellers i psicòlegs que es dediquen a millorar l'èxit acadèmic i les oportunitats dels joves amb uns ingressos baixos, pertanyents a minories i immigrants. Pensem que, en general, les escoles exerceixen més bé la seva feina educant nens dels grups predominants que no pas treballant amb nens que viuen en els marges de la societat: nens pobres, nens amb uns orígens culturals diferents o nens que no parlen la llengua dominant de l'escola. I és precisament a causa d'aquesta feina que pensem que és important abordar la qüestió de la identitat des d'una perspectiva sociocultural.

La globalització i la immigració representen per als responsables polítics, els administradors educatius i el personal de les escoles uns reptes dràsticament diferents d'aquells a què s'havien d'enfrontar en el passat. En lloc de transmetre un pla d'estudis acceptat de manera general a una comunitat homogènia, ara les escoles han de preparar uns estudiants diversos perquè participin en activitats acadèmiques, pràctiques socials i oportunitats d'ocupació que es veuen encara més complicades per unes cultures locals pluralistes i unes normes nacionals que canvien a gran velocitat. L'escola, que no ha estat mai un lloc senzill, es reconeix cada vegada més com l'espai on té lloc un intens treball identitari, on tothom, adults i nens, treballen per conservar el seu equilibri i per construir un sentit coherent del seu jo davant un implacable atac d'informació i exigències.

Els canvis que s'exigeixen a les escoles i a les persones que hi treballen són molts i són fonamentals; no n'hi ha prou d'una mera millora dels instruments d'avaluació i les tècniques i els materials pedagògics. El que fa falta és una transformació de la manera en què duen a terme la tasca educativa, cosa que exigeix canvis en la nostra manera de definir qui som, com treballem i què representem dins de la societat moderna. En definitiva, aquests canvis exigeixen una avaluació reflexiva sobre el nostre propi ser i un esforç concertat per canviar nosaltres mateixos i fer front així als reptes de l'educació dins d'un entorn global. Es tracta, per posar-ho en uns termes que siguin pertinents per a aquest mòdul, de fer un treball identitari. I, en aquest sentit, pensem que la perspectiva sociocultural de la identitat ofereix unes reflexions importants per a aquest treball. A mesura que desenvoluparem la nostra argumentació, utilitzarem el nostre propi treball de recerca i també els treballs d'altres investigadors per a il·lustrar les aplicacions d'aquest enfocament.

### **1.3. Introducció als estudiants dels estudis de la identitat**

Aquest mòdul presenta una perspectiva sociocultural de la identitat. Els teòrics socioculturals consideren que l'individu tan sols es pot entendre dins del context i que la identitat pròpia és dinàmica, un sentit del jo sempre incipient que es construeix negociant amb els altres. Aquest enfocament posa l'accent en la importància de la cultura, la història i l'activitat com a influències en la conceptualització pròpia del jo. També és important la creença que els individus poden actuar sobre les seves circumstàncies i millorar la seva situació i les seves oportunitats en la vida, que la cultura la creen els individus encara que aquesta cultura doni forma a les seves creences i les seves accions.

En aquest mòdul revisarem la història de les perspectives socioculturals de la identitat a mesura que examinem la recerca que ha generat i a mesura que explorem les implicacions per als professionals de l'educació. La nostra perspectiva és crítica: no us demanem que accepteu els nostres arguments sinó, més



aviat, que us impliqueu en una intensa interacció amb nosaltres en les qüestions que plantegem. Aquest enfocament reflecteix els principis socioculturals que presentem: us demanem que entengueu i apliqueu aquests conceptes, que reflexioneu i que respongueu a la informació que us oferim. Comencem.

- Qui sou vosaltres?
- En el quadre següent, feu una llista de les característiques clau que defineixen la vostra identitat.

Heu inclòs en la llista algun dels descriptors següents en avaluar qui sou vosaltres? Feu una creu en cadascun dels espectres següents per a indicar en quin punt us veieu a vosaltres mateixos:

Tímid	.....	Extravertit
Atrevit	.....	Vacil·lant
Reflexiu	.....	Impulsiu
Indulgent	.....	Punitiu
Orientat a l'acció	.....	Caut
Tranquil	.....	Enèrgic
Tolerant	.....	Recelós
Feliç	.....	Trist

I què ens en podeu dir, d'això? Per a cadascuna de les entrades següents, especifiqueu la informació adequada que us caracteritzi (empleneu els espais en blanc).

Edat: \_\_\_\_\_

Gènere: \_\_\_\_\_

Raça: \_\_\_\_\_

Idioma o idiomes: \_\_\_\_\_

Ètnia: \_\_\_\_\_

Religió: \_\_\_\_\_

Nacionalitat: \_\_\_\_\_

Formació acadèmica: \_\_\_\_\_

Origen socioeconòmic: \_\_\_\_\_

Ciutat natal: \_\_\_\_\_

Relacions: \_\_\_\_\_

(p. ex., fill o filla de \_\_\_\_\_, membre de la família \_\_\_\_\_)

Altres: \_\_\_\_\_

Heu posat algun d'aquests trets en la vostra resposta? N'hi ha cap que us sembli important en l'avaluació de qui sou vosaltres? Tots aquests fets són importants per a saber qui sou vosaltres, però només es poden entendre dins del context social, polític i històric en què s'evoquen. Vegem-ne alguns exemples.

Agafem els descriptors "tímid/extravertit." Què heu marcat? Us considereu més tímids que extravertits, o a l'inrevés? O potser heu dit alguna cosa semblat a aquesta: "Depèn: si estic amb persones de la meva edat, sóc extravertit, però si estic amb estranys procedents d'orígens diferents o d'edats diferents, llavors sóc tímid."

O bé, en el cas de la nacionalitat, quin passaport teniu?, quants en teniu?, en quines circumstàncies us sentiu orgullosos de la vostra nacionalitat i quan us sentiu incòmodes amb el vostre "estatus" oficial com a ciutadans d'un país concret o avergonyits? Les vostres opinions sobre el vostre país, són diferents de les que tenen els vostres pares o avis?

Des d'una perspectiva sociocultural, la vostra identitat es configura a mesura que creix dins de la vostra família mitjançant la participació en rutines i rituals importants. Per això no és gens estrany que les persones desenvolupin una afinitat per un adult en concret la influència del qual consideren bàsica per a arribar a ser qui són. Dediqueu una estona a emplenar la taula següent per a veure si això es pot aplicar a vosaltres. Seleccioneu algunes de les característiques definitòries de la vostra identitat de la pàgina cinc i escriviu-les a la columna de l'esquerra. A la columna de la dreta, identifiqueu els membres de la vostra família que, segons la vostra opinió, personifiquen aquesta característica.

Tret identitari	Font

Aquests punts reflecteixen la naturalesa situada de l'individu i posen de manifest la creixent complexitat del món actual. Qui som és, en realitat, un conjunt de factors complicats que només es poden entendre si tenim en compte els factors psicològics i sociològics íntegrament. O bé, com a mínim, aquest és el punt de vista dels teòrics socioculturals. I aquesta és també la nostra pers-

pectiva. Considerem que les escoles triomfaran en la seva missió en la mesura que els adults que hi treballen entenguin les arrels culturals i històriques de la institució i s'entenguin a ells mateixos i els estudiants amb els quals treballen.

Aquest enfocament als estudis de la identitat és complex; exigeix una comprensió de les tradicions històriques en què es basa i ser conscients de la recerca que ha configurat els seus principis bàsics. En les seccions següents resumirem alguns punts bàsics d'aquesta història, descriurem algunes de les tradicions de recerca i identificarem conceptes clau que, segons la nostra opinió, us faran servei en la vostra feina.

## 2. Història/tradicions intel·lectuals

El concepte occidental modern del jo té les arrels en la Grècia antiga i sorgeix cap al segle V aC, amb l'aparició de l'alfabetització (Havelock, 1986). El terme *identitat*, però, és relativament recent; en efecte, va sorgir el 1953 als Estats Units (Gleason, 1983) i va adquirir prominència a causa del neguit davant els canvis socials, econòmics i polítics després de la Segona Guerra Mundial. Avui dia, amb els canvis ràpids provocats pels mitjans de comunicació de massa i la globalització, el concepte de la *identitat* apareix en una posició destacada en múltiples disciplines. L'interès popular per la identitat també es pot veure en els mitjans de comunicació, en què les cròniques sobre celebritats del món de l'esport, la moda i la música sembla que tenen més pes que no pas qualsevol altra categoria de notícies i informació. Una cerca d'*identitat* a Internet dóna gairebé sis-cents cinquanta milions de resultats. A causa d'això, o potser com a resultat d'això, ha acabat essent un tema prominent en els debats públics cada vegada més intensos sobre els drets individuals en contextos institucionals, i sobretot davant l'aclaparadora força dels governs, les empreses i els exèrcits en un món globalitzat (Toulmin, 2001).

Malgrat la diversitat d'opinions, però, s'accepta de manera generalitzada l'afirmació que no hi ha cap disciplina ni camp d'estudi concrets que tinguin el monopoli del marc teòric o les eines metodològiques necessaris per a entendre el fenomen. S'accepta de manera general que per a entendre el sentit del jo de cada individu dins del món cal una perspectiva interdisciplinària. Les perspectives socioculturals sorgeixen en la intersecció entre la psicologia, l'antropologia, la lingüística, la sociologia, la filosofia i l'educació. En la nostra discussió sobre aquest tema hi inclourem el treball de persones individuals que potser no utilitzen el terme *sociocultural* per a identificar la seva perspectiva teòrica.

Per a entendre la complexitat del tema hem de tenir en compte les tradicions històriques i intel·lectuals que han configurat el treball de teòrics i professionals. Els estudis actuals tenen les arrels en les tradicions intel·lectuals dels Estats Units i l'Europa dels segles XIX i XX.

### 2.1. Primeres tradicions: els pragmàtics

Als Estats Units, aquesta qüestió es va començar a tractar a finals del segle XIX i principis del XX. Les idees dels pragmàtics –John Dewey, William James, C. S. Peirce i George Herbert Mead– van crear la base sobre la qual van treballar els teòrics socioculturals. Les seves idees es poden resumir en unes quantes afirmacions. Per als pragmàtics, la realitat no existeix “aquí fora”, en el món real, sinó que es construeix activament a mesura que negociem la realitat que experimentem. Un altre principi important és que les persones recorden i ba-

sen el seu coneixement del món a partir del que els ha resultat útil; la prova principal que han de superar les idees és aquesta: “funciona?” Així, doncs, les persones defineixen els “objectes” socials i físics amb què es troben al món segons l’ús que en fan. I, molt important, els pragmàtics consideren que si volem entendre les persones hem de basar aquesta comprensió en el que fan realment aquestes persones. La tradició és empírica i funcional.

## 2.2. Lev Vigotski, George Herbert Mead, Erik Erikson

A Europa, el treball del psicòleg rus Lev Vigotski (Vigotski, 1962 i 1978) i dels experts influïts per aquest psicòleg –sobretot Alexei Leóntiev i Alexander Lúria– ofereix la base per a una tradició d’exploració empírica de l’aprenentatge i el desenvolupament que contribueix a una comprensió sociocultural de la identitat. Vigotski sostenia que el desenvolupament individual girava al voltant de la incorporació de significats culturals en les interpretacions personals. Va dir: “Totes les funcions del desenvolupament cultural del nen apareixen dues vegades: primer, en l’àmbit social i, després, en l’àmbit individual; primer, entre persones (interpsicològica) i, després, a l’interior del nen (intrapsicològica). Es pot aplicar el mateix també a l’atenció voluntària, a la memòria lògica i a la formació de conceptes. Totes les funcions superiors s’originen com a relacions entre persones” (Vigotski, 1978, p. 57). Es tracta d’un procés actiu d’internalització de normes socials i interaccions personals i comporta el potencial per a l’agència individual.

En l’àmbit més abstracte, la tensió definitòria de la identitat sorgeix a partir del plantejament de la pregunta “qui sóc i com encaixo en el món?”, que exigeix als individus que se situïn a ells mateixos en el món social i conciliïn les conceptualitzacions convencionals de l’àmbit ideal amb les realitats experimentades de la vida diària. Els teòrics difereixen en l’èmfasi que posen en l’àmbit individual o en l’àmbit col·lectiu. Les interpretacions europea i americana d’aquesta tensió reflecteixen les diferències històriques, socials i polítiques dels dos continents. Vigotski (1896-1934), treballant en el confús context de després de la Primera Guerra Mundial i en mig de les creixents pressions soviètiques per a la conformitat intel·lectual a la reforma ordenada per l’Estat, intentava formular una psicologia transformacional que expliqués la manera en què actuava i canviava la gent el seu món. Mead (1863-1931), que vivia en la societat més oberta d’uns joves Estats Units, es va concentrar més a capturar les responsabilitats de l’individu davant la comunitat.

El treball d’Erik Erikson (1902-1994) va sorgir després de la Segona Guerra Mundial i es concentrava en la identitat com una obstinació per a solucionar problemes en què els individus s’esforcen per desenvolupar un sentit d’harmonia o continuïtat. Va posar l’accent en la construcció de la identitat com un procés de tria entre una gamma d’opcions, de reconciliació de la perspectiva pròpia d’un mateix amb la perspectiva d’altres. Erikson veia la identitat com una interacció dinàmica entre tensions personals i socioculturals.

La majoria dels experts i professionals que treballen avui dia amb una perspectiva sociocultural critiquen les escoles i les pràctiques educatives derivades, en part, de les perspectives històriques que hem presentat aquí i, en part, de les seves pròpies experiències.

I vosaltres? Quines us sembla que són les forces més importants en la vostra vida? Dediqueu una estona a respondre a l'activitat en el quadre següent.

### Implicacions

Quina és la vostra història personal i familiar i de quina manera ha afectat les vostres opcions educatives i professionals?

Quins són els principals factors històrics i socials que han influït en la vostra comunitat i la vostra família? De quina manera conformen les vostres creences i les vostres accions, aquestes influències?

Quines considereu que són les funcions bàsiques de l'escola? Responeu a les afirmacions següents segons l'opinió que tingueu dels objectius de l'educació (no hi ha cap resposta "correcta", sinó que tan sols es tracta d'opinions).

en desacord → d'acord				
1	2	3	4	L'objectiu de l'escola és crear estudiants independents, individus que pensin pel seu compte i s'enfrontin a l'autoritat quan aquesta autoritat estigui equivocada.
1	2	3	4	L'objectiu de l'escola és socialitzar els individus per a uns rols i unes relacions adequats en la societat perquè puguin triomfar.
1	2	3	4	La responsabilitat principal dels educadors és transmetre el que marca el currículum, ensenyar com estableixi l'Estat.
1	2	3	4	La responsabilitat principal dels educadors és fomentar la creativitat i el pensament crític dels estudiants.

Com heu respost a aquestes preguntes? Les nostres respostes són les següents:

**Mark:** Vaig créixer en una comunitat homogènia envoltat de famílies blanques de classe mitjana molt semblants a la meua. La meua existència era molt còmoda i a l'escola m'ho passava bé: semblava com una extensió de la meua vida a casa. Em sembla que vaig decidir dedicar-me professionalment a l'ensenyament bàsicament perquè m'havia anat bé a l'escola i m'agradava l'entorn acadèmic. Vaig néixer poc després de la Segona Guerra Mundial i em vaig beneficiar de l'optimisme i la prosperitat dels Estats Units en aquest període de postguerra. En anar creixent, estava convençut que podia fer qualsevol cosa que volgués; tot podia ser si estava disposat a treballar per aconseguir-ho. La guerra del Vietnam va ser com un núvol en aquest encantador escenari, però no vaig haver de servir en l'Exèrcit per una lesió que vaig tenir fent lluita lliure. Gràcies als meus viatges i estudis a Costa Rica i Egipte, vaig començar a veure que la resta del món no vivia tan confortablement com ho havia fet jo i vaig començar a desenvolupar una crítica de les escoles i una voluntat de canviar-les. Aquestes són les meves respostes a les quatre preguntes:

en desacord → d'acord				
1	2	3	4	L'objectiu de l'escola és crear estudiants independents, individus que pensin pel seu compte i s'enfrontin a l'autoritat quan aquesta autoritat estigui equivocada.
1	2	3	4	L'objectiu de l'escola és socialitzar els individus per a uns rols i unes relacions adequats en la societat perquè puguin triomfar.

en desacord → d'acord				
1	2	3	4	La responsabilitat principal dels educadors és transmetre el que marca el currículum, ensenyar com estableixi l'Estat.
1	2	3	4	La responsabilitat principal dels educadors és fomentar la creativitat i el pensament crític dels estudiants.

A continuació comentaré les tries que he fet. Penso que els adults que treballen en escoles han d'aprendre dels estudiants i crear les condicions que permetin que aquests estudiants aprenguin i tirin endavant. Tal com explicarem en altres seccions, això vol dir crear tasques i activitats que fomentin el desenvolupament de les identitats dels estudiants com a bons estudiants i ciutadans productius.

**Ruth:** Els primers anys de la meua vida van estar marcats per una vida familiar estable i afectuosa i per la participació en la meua comunitat religiosa. A l'escola em va anar bé. Els meus pares treballaven molt per cuidar la nostra nombrosa família, però no vaig pensar mai que fóssim pobres. Donava per descomptat que, després de l'ensenyament secundari, aniria a la universitat, encara que més endavant vaig saber que als meus pares els preocupava molt el repte financer que comportarien els estudis universitaris de cinc fills.

Les meves opcions professionals estaven una mica més circumscrites que les d'en Mark, en part a causa del meu origen i en part a causa del meu gènere. O, com a mínim, les opcions que jo considerava adequades per a mi eren més limitades que les d'en Mark. Ningú no em va intentar convèncer d'abandonar cap objectiu professional concret. La meua educació religiosa m'havia infós una forta ètica del servei, és a dir, un sentit que, fos el que fos el que triés, havia de ser útil per als altres. Les dones de la meua comunitat que havien anat a la universitat eren professores o infermeres. Ser professora o infermera encaixava en l'ètica religiosa de servei als altres. Durant un temps, en l'adolescència, potser influenciada per les biografies de dones pioneres en els camps de la infermeria i la medicina, volia estudiar medicina, però als tretze anys em vaig replantejar les aspiracions, ja que vaig veure que els anys d'estudi que feien falta per arribar a ser doctora em portarien a una edat massa avançada per a tenir fills. En la meua vida no hi havia cap veu contrària a aquest punt de vista. Les veus del moviment feminista que em van influir més endavant encara no es deixaven sentir gaire a escala nacional, i encara menys a la meua petita comunitat.

Vaig començar a estudiar a la universitat convençuda que m'especialitzaria en infermeria, però aviat vaig veure que no m'agradaven els hospitals ni treballar amb malalts. El meu amor per la lectura i la literatura, les meves bones notes a l'escola i la meua voluntat de treballar en alguna cosa beneficiosa per als altres, juntament amb les meves idees sobre què havia de fer algú com jo, em van convèncer que ensenyar literatura anglesa i idiomes eren una opció professional correcta per a mi. En els meus primers anys com a professora, vaig descobrir el meu interès per l'ensenyament de l'anglès i l'alemany gràcies a la meua experiència de viure a Alemanya.

Aquestes són les meves respostes a les quatre preguntes:

en desacord → d'acord				
1	2	3	4	L'objectiu de l'escola és crear estudiants independents, individus que pensin pel seu compte i s'enfrontin a l'autoritat quan aquesta autoritat estigui equivocada.
1	2	3	4	L'objectiu de l'escola és socialitzar els individus per a uns rols i unes relacions adequats en la societat perquè puguin triomfar.
1	2	3	4	La responsabilitat principal dels educadors és transmetre el que marca el currículum, ensenyar com estableixi l'Estat.
1	2	3	4	La responsabilitat principal dels educadors és fomentar la creativitat i el pensament crític dels estudiants.

Com es pot veure, les meves respostes no són gaire diferents de les d'en Mark, cosa que no és gens sorprenent, ja que tenim aproximadament la mateixa edat i vam créixer amb la influència dels mateixos moviments socials i fets històrics. Vam créixer en una època d'una certa efervescència cultural als Estats Units, això és, el moviment pels drets civils, l'oposició de la joventut a la guerra del Vietnam, la qual cosa es coneixia com la contracultura juvenil i el moviment feminista. Tots dos valorem el pensament independent, el qüestionament de l'autoritat i el fet de ser fidels a una brúixola moral.

A més, tant en Mark com jo vam tenir l'experiència de viure fora dels Estats Units durant llargues temporades. Per la meua banda, durant l'època en què vaig viure fora dels Estats Units vaig revisar alguns dels meus pressupòsits culturals que donava per fets i els vaig rebutjar, els vaig modificar o els vaig reforçar en vista de les diferents visions culturals de les persones del meu entorn. L'experiència de viure en una altra cultura i d'aprendre una altra llengua em va fer adonar que l'aprenentatge d'un idioma va més enllà de l'adquisició d'un vocabulari i unes estructures gramaticals i que implica una consciència cultural i un treball identitari personal. Aquesta consciència va afectar el meu treball com a professora i com a estudiant.

L'objectiu d'aquest tipus d'activitat, però, no és entrar en els detalls d'històries autobiogràfiques i veure les diferències entre aquestes històries, sinó posar l'accent en la importància de la comprensió d'un mateix entre els professionals de l'educació. En aquest sentit, és molt instructiu assenyalar que hi ha molts psicòlegs que habitualment fan autoanàlisi com a part de la seva formació continuada i el seu desenvolupament professional. Això normalment no és així en el cas d'altres professionals de l'àmbit educatiu; el "desenvolupament professional" acostuma a centrar-se en la millora del contingut i les habilitats, i no pas tant en la reflexió i la consciència d'un mateix.

Els teòrics socioculturals sostenen que el desenvolupament de la identitat té lloc al llarg de tota la vida i que els professionals de l'educació han de treballar amb una consciència sensible de l'impacte que tenen els seus pressupòsits, les seves inclinacions i els seus biaixos. Això és important sobretot en situacions en què els estudiants procedeixen de tradicions culturals o estatus socioeconòmics diferents.

Per resumir, podem dir que una perspectiva sociocultural de la identitat reconeix que el sentit del jo de cada individu és únic, una combinació de la composició bioquímica del cervell, les respostes psicològiques interiors a estímuls externs i la interacció intensa i constant amb els altres que caracteritza l'experiència humana.



### 3. Definició d'identitat

La identitat es refereix al sentit que té cadascú del seu jo. És la vostra definició de qui sou vosaltres, una comprensió d'un mateix a la qual se sent emocionalment aferrat i que determina el vostre comportament en diferents situacions i configura les vostres interpretacions dels fets i les vostres interaccions amb els altres. És una comprensió que veieu com a conseqüent i coherent. Vosaltres mateixos la construïu mitjançant l'activitat diària al llarg de tota la vida i està configurada per les particularitats de la història, la política, l'economia i altres forces de la societat de les quals potser gairebé no teniu ni una vaga noció. I encara que hi hagi una essència de constància en tots els contextos, la vostra identitat es desenvolupa a mesura que participa en activitats i treu conclusions de noves experiències.

La perspectiva sociocultural de la identitat equilibra la tensió entre l'àmbit psicològic i l'àmbit social, entre la percepció del jo intensament personal i la pública. Es dona per descomptat que l'essència de la identitat d'una persona està formada per un sentit d'harmonia i coherència, però aquesta identitat no es veu ni com un fenomen fonamentalment psicològic ni com una entitat estable i invariable. Més aviat, es veu com una cosa negociada en interacció, construïda mitjançant l'activitat amb altres persones reunides, primer amb la família i després en la comunitat més àmplia i en la societat. Així, doncs, es veu com un fenomen dinàmic que emergeix en l'activitat diària de la vida.

Fixem-nos en la situació següent:

Sou en una cantonada i se us acosta una dona gran. Sembla malalta i perduda. Us demana cèntims. Què feu, vosaltres?

- La rebutgeu fent un gest amb la mà.
- La ignoreu.
- Li doneu cèntims.
- Li doneu cèntims i la porteu al metge perquè li faci una visita.

Què penseu d'aquesta situació? Què influeix en la vostra manera d'obrar? Marqueu la resposta adequada a les afirmacions següents:

- V/F Sóc una persona amable i humanitària.
- V/F Hauria actuat d'una altra manera si hagués estat amb amics.

- V/F Si hagués estat amb la meva mare, hauria fet una altra cosa.
- V/F Si a la cantonada hi haguessin hagut altres persones o no hi hagués hagut ningú més, segurament hauria actuat de manera diferent.
- V/F Segurament hauria actuat de manera diferent si la senyora hagués pertangut a un grup racial o ètnic diferent del meu.

Què heu respost? Ha canviat la vostra manera de pensar segons les circumstàncies? Us veieu en essència la mateixa persona en totes les situacions? Quins són els factors que influeixen en les vostres respostes a situacions com aquesta?

Qui som és un conjunt de característiques o “fets” que posen de manifest la intersecció de fenòmens psicològics i sociològics. En primer lloc i, potser, abans de res, la identitat es considera un procés psicològic, una comprensió permanent del jo que experimentem com a coherent. Hi ha qui deu dir: “Jo sóc qui sóc; tan senzill com això.” La identitat, però, és també una entitat social, un conjunt socialment definit de rols i responsabilitats: psicòleg, professor, mecànic, pare, membre de la comunitat, etc. La nostra consciència de les expectatives de la societat influeix en el nostre sentit privat del jo. Aquestes diferents característiques motiven l’acció i configuren la percepció personal.

## 4. Conceptes bàsics

Les tradicions convencionals de recerca de la identitat –cognitiva, psicoanalítica, analítica– utilitzen experiments clínics, estudis de persones amb lesions cerebrals, respostes a qüestionaris i entrevistes (Weiner i Greene, 2007). Encara que pot ser que els investigadors facin els seus estudis conscients del context social en què viuen i treballen els subjectes, l'accent es posa en l'avaluació psicomètrica dels patrons de respostes a situacions i preguntes. El resultat és normalment una llista de trets que es presenten com a descriptors estables de la personalitat d'un individu, etiquetes que es veuen com a relativament independents dels fets o les circumstàncies: extravertit, passiu/agressiu, deprimat, etc.

Aquest enfocament, juntament amb els estudis neurològics de les funcions cerebrals, ha produït informació important sobre els processos mentals en condicions de laboratori controlades (Damasio, 2010), però quan la imatge passa a les complexitats de les situacions naturals, aquests descobriments ofereixen una informació que no és tan útil als professionals que treballen en entorns educatius. Els investigadors socioculturals, preocupats pel que vol dir ser humà en el món contemporani, i amb l'objectiu de penetrar en els problemes socials, rebutgen aquest tipus d'enfocament de mires tan estretes a l'estudi de la identitat. En part, aquest rebuig sorgeix de la falta de confiança en les tècniques psiconeurològicoterapèutiques. L'objectiu de la recerca de la identitat exigeix l'accés a la consciència humana, però no hi ha cap mètode de recerca que permeti veure-la directament; totes les avaluacions de la identitat són indirectes i depenen del que explica cada persona individual o de les inferències estretes pels investigadors a partir de les observacions del comportament clínic.

Ara bé, i encara més important, la posició dels teòrics socioculturals se sustenta en el fet que l'objecte d'estudi –la consciència– és també la lent amb què es fa l'estudi. No podem ignorar el fet que nosaltres, com a éssers humans, construïm la nostra comprensió del món i després utilitzem aquesta comprensió en els nostres esforços permanents per comprendre. Aquesta perspectiva porta implícita la consciència del fet que som uns animals socials i que la nostra experiència –la nostra consciència, el nostre creixement, desenvolupament, aprenentatge– està saturada pel contacte amb els altres. L'ésser humà, més que qualsevol altre animal, necessita un llarg període de dependència i alimentació per a sobreviure i aquesta experiència configura la nostra identitat d'unes maneres fonamentals que no es poden aïllar dels intents per entendre el fenomen.

La recerca sociocultural se situa en el corrent de l'experiència humana. Això exigeix prestar atenció tant als fenòmens socials com individuals. Els investigadors, doncs, intenten capturar la complexitat de fenòmens multinivell fi-

xant-se simultàniament en les activitats i les pràctiques dels individus i en els contextos socials més amplis. Aquesta interacció entre l'individu i l'àmbit social només es pot entendre examinant la mediació d'eines i signes (Wertsch, 1993; Penuel i Wertsch, 1995).

Aquests pressupòsits fonamentals donen lloc a diversos conceptes bàsics que defineixen l'enfocament. Ara presentarem aquests conceptes bàsics i en les seccions següents ens hi pararem quan discutim les recerques pertinents.

#### 4.1. La consciència està mediatitzada

Potser el pressupòsit bàsic dels enfocaments socioculturals és l'afirmació que la ment humana està mediatitzada<sup>1</sup>. Què vol dir això? Per dir-ho de pressa, vol dir que la consciència no es desenvolupa de manera independent dels factors externs. La ment no és el cervell. El cervell és l'entitat física en què es produeixen els fenòmens neuroquímics que ens permeten pensar i sentir; és essencial per a la consciència i, sense cap dubte, és cert que l'ADN (és a dir, l'herència biològica) té un paper molt important en la identitat d'una persona. No obstant això, el nostre sentit del jo es configura des del moment del naixement mitjançant la interacció amb el món, i aquesta interacció és mediatitzada per **eines en activitat**. Els éssers humans han creat eines físiques, com les pales, els llapis i els ordinadors, i també eines simbòliques, com la llengua, les fórmules i els dibuixos esquemàtics, per solucionar problemes i canviar el món. Aquestes eines, que ens permeten actuar sobre el món, conformen, alhora, la nostra comprensió i les nostres formes de coneixement.

<sup>(1)</sup>En aquesta discussió fem servir ment, consciència, jo i identitat indistintament.

La llengua és potser l'eina més important, i l'activitat principal, sobretot durant els primers anys de la vida, és negociar relacions amb les persones que ens envolten. En anar madurant, guanyem competència amb altres eines – llapis, paper, ordinadors, telèfons, martells, claus, etc.– i s'amplia la gamma d'activitats per a incloure la participació en el treball d'institucions diferents de la família –escoles, clubs, corporacions, etc. Al principi, la ment humana es concentra en les funcions naturals biològiques de percepció, però el desenvolupament del llenguatge provoca l'aparició d'uns processos mentals superiors, com la planificació i la solució de problemes.

En endinsar-nos en una perspectiva sociocultural de la identitat, és bàsic entendre la naturalesa recíproca de la interacció i la influència entre la ment i les eines. És molt important evitar un punt de vista funcional estret de mires segons el qual la ingenuïtat de la ment humana es veu com una cosa que actua unilateralment sobre el món extern per crear una realitat compatible amb les ambicions i els objectius humans. Tot això és cert, però també és important entendre la manera en què les eines configuren la consciència al mateix temps que conformen el món exterior.

Pensem en la identitat d'un artesà especialitzat, com ara un sabater. En els principis de la història del calçat, tothom es feia les seves sabates, unes coberetes molt rudimentàries per a protegir els peus. No obstant això, a mesura que es van desenvolupar eines i tècniques, les persones que van aconseguir reconeixement gràcies a l'habilitat i la dedicació van desenvolupar un sentit del jo que incloïa la seva professió, i un element essencial de la seva identitat eren les eines que utilitzaven cada dia per a guanyar-se la vida: la forma, el mandil, les agulles per a cosir la pell, etc. I, ara, imagineu-vos l'impacte que va comportar per al sentit de la identitat d'un individu l'arribada de l'era moderna i la substitució de les sabates fetes a mà per les sabates de fàbrica. El contrast entre el sentit d'individualitat d'algú a qui es donava valor personal i social per la perícia que tenia en l'ús d'unes eines i el d'un treballador de fàbrica a qui quedava restringit l'ús d'eines a una maquinària que exigeix molta menys habilitat és simbòlic de l'era industrial.

Per a entendre, però, la influència recíproca de les eines i la consciència no cal fer anàlisis històriques. Penseu en el vostre treball com a estudiants i en els rols respectius dels llibres i els ordinadors per a accedir a la informació. Quan us veieu estudiant per a un examen o fent recerca per a un treball, què us veieu fent? De quina manera les vostres accions i el vostre ús de les eines configuren la vostra comprensió de qui sou?

#### **4.2. La identitat es forja en l'activitat**

La identitat es construeix en la tasca diària de créixer i participar en la família, la comunitat i la feina. Aquest principi es deriva directament de l'afirmació que la ment està mediatitzada. Des d'una perspectiva sociocultural, la identitat pròpia es configura al començament en la interacció amb les persones que ens envolten, normalment els cuidadors i els membres de la família. La tasca dels experts és entendre la manera en què té lloc aquesta interacció, la manera en què l'àmbit social esdevé psicològic i el procés contrari, és a dir, la manera en què l'àmbit psicològic influeix en l'àmbit social.

Aquestes interaccions no són aleatòries; es produeixen dins d'un sistema d'activitats dirigides a objectius. Els nens s'obren camí cap a les rutines familiars i descobreixen què vol dir ser membre de la família. Aprenen quins són els seus rols i responsabilitats, primer com a exigències externes de les seves vides diàries i després internalitzant-les fins a integrar-les com a part del seu sentit del jo. Els valors familiars, com el servei als altres, la competència i la responsabilitat personals, o la lleialtat, acostumen a esdevenir valors personals a mesura que els nens es desenvolupen. Com a adults, participen en altres grups que influeixen en la seva manera de veure's a ells mateixos; així doncs, la identitat es desenvolupa al llarg de tota la vida.

És important subratllar el fet que aquestes activitats són motivades per la necessitat, tant si és biològica, com la gana, com si està construïda culturalment, com l'alfabetització. Les necessitats esdevenen motius personals quan es con-

centren en un resultat concret. I les accions que emprenen els individus en condicions temporals i espacials diferents configuren les seves identitats a mesura que esdevenen habituals i es donen per fetes. Ens arribem a veure com un conjunt coherent de trets de personalitat i inclinacions, i només de manera ocasional reflexionem sobre la història sociocultural d'aquests trets i inclinacions.

### **4.3. El context és bàsic**

El centre d'atenció de la recerca de la identitat és més ampli que la persona individual. És sempre l'individu *i* el context. Les persones són el que fan *i*, si les hem d'entendre, hem de prestar atenció a la seva manera de comportar-se en la vida diària. Vosaltres us presenteu a vosaltres mateixos cada vegada que interaccioneu amb els altres; independentment del que feu o digueu, demostreu qui sou i parleu sobre vosaltres mateixos. Els comportaments dirigits a objectius poden aparèixer com a motivats de manera independent, però tota activitat només es pot entendre si s'interpreta dins de sistemes d'activitat més amplis, com la família, la comunitat i els contextos organitzatius.

El context es pot definir com tota la informació que una persona individual utilitza per a decidir-se entre diverses alternatives per a fer el pas següent (Bateson, 2000). Les decisions que prenen els individus estan condicionades per les opcions que poden veure *i*, alhora, aquestes opcions són visibles mitjançant les tradicions de presa de decisions que han experimentat en desenvolupar-se. Així, doncs, el context no és tant l'entorn extern com les percepcions dels individus. Dues persones enfrontades a la mateixa situació prenen decisions radicalment diferents. Les decisions que prenen les persones al llarg del temps acaben formant patrons d'autopresentació que són, en realitat, declaracions d'identitat. Això implica, per tant, que la comprensió de la identitat exigeix comprendre els contextos en què es presenta la identitat.

### **4.4. Els fets històrics i els significats culturals configuren la identitat**

Les persones viuen en moments històrics concrets i la història de les institucions en què participen –escoles, fàbriques, govern, etc.– configura l'experiència personal. Aquestes institucions prenen forma i es transformen durant llargs períodes; sorgeixen objectes, regles, reglamentacions i normes que els participants donen per fetes. Els problemes només es poden entendre davant la seva pròpia història.

És important examinar la identitat tenint en compte el context social més ampli en què viuen els individus. Aquest context inclou els “fets” que han conformat les realitats econòmica, política, educativa i institucional dels temps –guerra, depressió, desastre natural, etc.–, i també les influències “populars” més subtils de la moda, la música i la presència de celebritats. La crisi econò-

mica global d'aquests últims anys, juntament amb l'amenaça de la guerra termonuclear i la realitat del terrorisme, són fets que influeixen en el sentit del jo dels individus.

#### **4.5. L'àmbit col·lectiu i l'àmbit individual es configuren recíprocament**

Les tensions entre l'agència individual i les pressions socials signifiquen que la identitat és un objecte d'estudi dinàmic. La identitat és un fenomen emergent; ens desenvolupem al llarg de tota la vida. L'univers humà no és determinant, sinó contingent; el món se'ns presenta com un atac de fets i situacions, però sempre tenim opcions. A l'hora de respondre a les dificultats diàries i a les tribulacions de la vida, la nostra discreció és considerable. Institucions com les escoles, el govern i els centres religiosos pressionen perquè tothom se sotmeti a les seves normes, però els individus prenen decisions i actuen segons els grups d'alternatives a què tenen accés. El resultat és que tant els individus com les comunitats canvien amb el temps.

## 5. Casos il·lustratius

Tota l'explicació anterior és una introducció a la perspectiva sociocultural de la identitat. A continuació veurem estudis concrets que demostren el valor d'aquest enfocament i brinden una oportunitat d'examinar les implicacions per a la pràctica.

### 5.1. Discurs i adaptació simbòlica

Una de les afirmacions bàsiques de la perspectiva sociocultural és que els individus internalitzen els valors i les perspectives dels grups amb els quals s'identifiquen. Es tracta d'un procés dinàmic i continu de constant renegociació de valors. És feina dels investigadors descobrir la manera en què es produeix això i és responsabilitat dels educadors integrar aquesta informació en l'avaluació i la instrucció.

Fixeu-vos en la gràfica següent (figura 1), presa d'estudis fets per un equip multinacional d'investigadors sobre el desenvolupament d'una construcció sociopsicològica del significat (Wagner *et al.*, 1999). L'article presenta el resultat de sis estudis empírics en sis països diferents i desenvolupa una argumentació per explicar la manera en què es posicionen psicològicament els individus davant fets extraordinaris. El que demostra aquesta recerca és que el procés implica una interacció dinàmica entre les interpretacions personals i socials de situacions i fets.

Els grups no viuen aïllats. No estan aïllats ni de les forces naturals ni d'altres grups socials. Tant els fets naturals com els altres grups tenen sovint un cert impacte sobre la identitat del grup i individual, sia interrompent bruscament el curs familiar de la pràctica o iniciant uns canvis lents però inevitables en l'entorn natural i social del grup. Alguns exemples de fets sobtats i pertorbadors són les catàstrofes naturals, com els tsunamis; les tragèdies provocades per l'home, com les crisis nuclears, o fets històrics com la caiguda del mur de Berlín i del teló d'acer a finals dels anys vuitanta. Més lents, però igual de pertorbadors, són fets com el creixement dels mitjans de comunicació socials o la penetració de la cultura occidental mitjançant la televisió i el cinema.



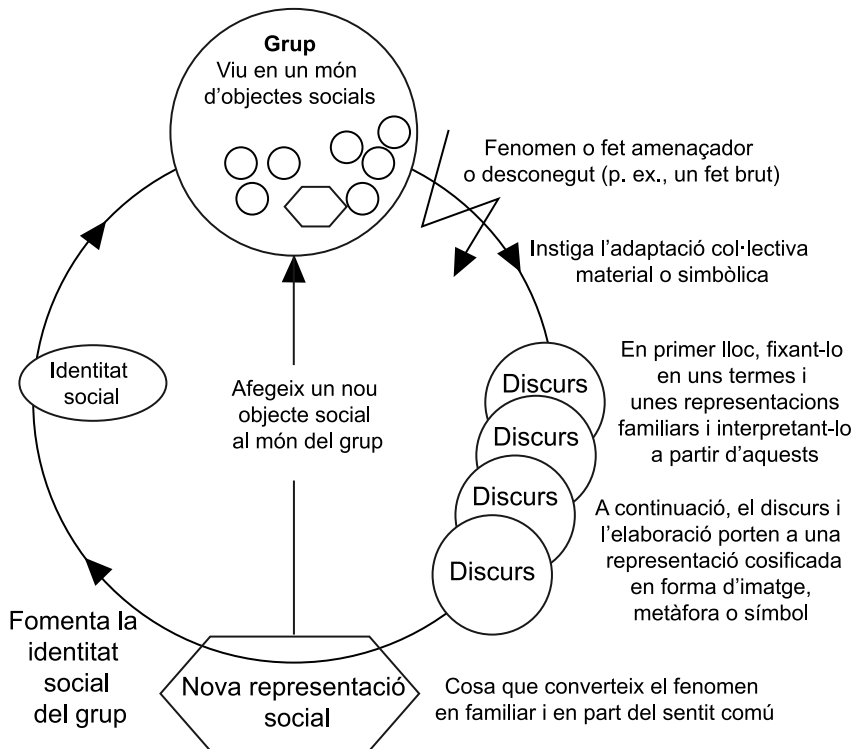


Figura 1. Discurs i adaptació simbòlica

Ara veurem la manera en què es poden establir connexions entre les interpretacions grupals d'esdeveniments significatius i els significats personals que construeixen els individus. La interpretació següent és una interpretació pas a pas de la figura anterior:

- **Cercle superior:** tots vivim en un món de significats compartits. Hem desenvolupat comprensions del món mitjançant un procés de socialització i d'interpretació individualitzada, tal com hem explicat en la secció anterior. Per exemple, les centrals nuclears són segures i aporten uns beneficis importants a la societat.
- **Fletxa en zig-zag:** els esdeveniments que pertorben el curs normal de la vida dels grups socials són amenaçadors i sovint són desconeguts. Per exemple, un accident en una central nuclear, o bé la naturalesa en forma de tsunami o terratrèmol amenaça una central nuclear.
- **Cercles de discurs repetitius:** ens esforcem per fer front a aquests esdeveniments tant materialment com simbòlicament. La solució dels aspectes materials correspon a persones amb una formació especialitzada, com enginyers, equips d'ajuda d'emergència, metges i altres professionals, però tots els afectats també han de fer front "simbòlicament" a aquests esdeveniments, com a grup i també com a individus. Sempre que la identitat del grup és amenaçada, i quan la comunicació de la notícia subverteix les normes socials, sorgeix una interpretació social. Al principi, l'adaptació simbòlica implica un tipus de respostes conegudes com *d'ancoratge*. Perquè el grup arribi a una comprensió bàsica del fenomen desconegut, és

essencial posar-li un nom i atribuir-li unes característiques que permetin discutir sobre el grup d'una manera intel·ligible (és a dir, en uns termes que tinguin sentit per als individus, tenint en compte les seves experiències prèvies). A causa precisament, però, del seu caràcter de desconegut, el grup no té al principi cap representació concreta. Aquest procés és semblant al de categorització: per a donar noms a fenòmens i entendre'ls s'utilitzen maneres existents de referir-s'hi. Per exemple, la descripció d'una catàstrofe nuclear pot evolucionar d'"un desafortunat desastre natural" a "errors d'enginyeria", a "incapacitat dels funcionaris del govern", a "incompetència i corrupció."

- **Hexàgon inferior:** com a resultat de les successives caracteritzacions del fet, el grup arriba a una objectualització que li permet continuar la seva vida. Els grups socials desenvolupen les seves pròpies interpretacions de fenòmens desconeguts o amenaçadors. Aquest pas d'adaptació simbòlica es coneix com a objectualització, que és un procés mitjançant el qual un coneixement socialment acceptat adopta la forma específica. Les persones es construeixen una imatge o una metàfora, que passa a representar el nou fenomen o la nova idea. Aquesta imatge o metàfora reproduïx visiblement un complex d'idees i esdevé una objectualització que captura l'essència del fenomen, el converteix en intel·ligible per a les persones i l'integra en el teixit del sentit comú del grup. Per exemple, l'energia nuclear és perillosa i exigeix un control públic.
- **Oval de l'esquerra:** emergeix una nova identitat social dins de la qual els individus construeixen les seves pròpies interpretacions de la realitat, que els serveixen de base per al treball identitari. Per exemple, les persones, que prèviament no s'havien implicat de manera activa, esdevenen activistes antinuclears; la denúncia pública esdevé part de les seves definicions personals del jo.

Aquestes fases ofereixen un marc per a demostrar la manera en què els esdeveniments mundials impacten en les percepcions dels individus i els grups. James W. Wertsch ha identificat tres condicions que expliquen la interacció de l'experiència social i individual en la construcció d'una comprensió compartida que ell anomena *record col·lectiu*. Aquestes condicions són "text", "veu" i "record" (Wertsch, 2005).

El "text" és el llenguatge oral o escrit que s'ha regularitzat o convencionalitzat en uns blocs d'informació fàcilment recordats i reproduïts. Pot tenir la forma de poema èpic o de refrany popular, d'entrada en els llibres d'història o de relat oficial. L'aspecte repetible dels textos els converteix en eines culturals, recursos que els individus poden utilitzar per a construir interpretacions dels esdeveniments personalment significatius. La "veu" es refereix tant a les articulacions de l'individu que parla en un moment concret com a les opinions culturalment importants i generalitzades de persones pròximes a les quals el parlant pren en consideració en trobar un sentit al món. El "record" es refereix a la se-

lecció d'una perspectiva concreta entre una àmplia gamma d'interpretacions potencials; en parlar, l'individu construeix activament significat recorrent a pautes disponibles.

Fins no fa relativament gaire, només sabíem el que podíem recordar. La gent gran de la comunitat i els narradors d'històries designats eren els agents culturals, les fonts d'informació i d'actitud per al col·lectiu. Els individus se socialitzaven segons les creences i les normes del grup. La tecnologia de l'escriptura i l'auge de l'alfabetització ho van canviar tot i l'univers actual, saturat pels mitjans, ha creat un entorn globalitzat en què podem saber a l'acte tot el que passa a qualsevol part del món. I no solament això, sinó que els experts i els comentaristes ens diuen què hem de pensar sobre tots els esdeveniments, sia grans o petits.

### **Implicació**

Quins considereu que són els esdeveniments “més importants” de la vostra vida? Quin “fet brut” amenaçador o desconegut considereu com a definitori de la vostra era i de l'era de la vostra generació?

Hi ha algun esdeveniment que passés abans que naixéssiu però que hagi ocupat un lloc preponderant en la vostra vida?

On vau obtenir informació sobre aquest esdeveniment o com ho vau fer: diaris, llibres d'història, novel·les, televisió, pel·lícules, familiars o amics?

De quina manera han influït en la vostra manera de pensar? Heu canviat la vostra actitud o les vostres activitats com a resultat d'aquests fets?

Diríeu que han canviat la vostra identitat?

**Mark:** Els nou primers anys de la meua vida van transcórrer en una petita localitat de muntanya aïllada dels esdeveniments del món. Els telèfons eren una cosa relativament nova i no hi havia gaires amics meus que en tinguessin. La majoria de la gent tenia línies compartides, és a dir que hi havia diverses cases que compartien la línia de manera que, si hi havia alguna emergència, era molt probable que haguessis de demanar al veí que pengés. I, evidentment, la gent podia escoltar secretament, si volia, les converses dels altres. Al meu poble no hi havia televisió i fins i tot la recepció de ràdio era difícil. Així, doncs, les fonts d'informació eren els diaris i el boca-orella. Vaig desenvolupar la meua comprensió del món mitjançant els meus pares i avis i els meus companys més grans. De jove, tenia molt clar que acabaria essent un vaquer i admirava els soldats i els aventurers. Tots els meus jocs i representacions fantàstiques eren reproduccions de batalles famoses amb molta acció. Els “fets bruts” següents em van brindar contextos de formació de la identitat:

- La batalla de Little Bighorn (1876), una famosa batalla entre la Cavalleria dels Estats Units i les forces combinades dels indis lakota, cheyenne i arapaho, en la qual els indis van obtenir una victòria aclaparadora. Aquest era el fet icònic que ocupava el centre de tots els jocs i les recreacions del veïnat.
- La Gran Depressió (la dècada anterior a la Segona Guerra Mundial). La depressió econòmica mundial que va conformar les identitats de tota la generació a què pertanyien els meus pares.
- La Segona Guerra Mundial. El meu pare va ser capità en la campanya europea i jo vaig créixer jugant amb tots els uniformes, les medalles i els equips que va portar a casa i adornant les seves històries per adaptar-les a les meves fantasies.
- La guerra del Vietnam. No vaig ser reclutat a causa d'una lesió que vaig tenir fent lluita lliure, però hi vaig perdre molts amics. Tant la guerra en si com la reacció en forma de protestes públiques als Estats Units van configurar la meua percepció de la política exterior i de la història.

- La guerra dels Sis Dies, entre Egipte i Israel, i la “guerra de desgast” (1967-1970). Vam arribar a Egipte el 1969 com a joves professors amb una filla petita i vam viure el racionament i les incursions aèries al costat dels egipcis.
- Els atemptats de l'onze de setembre del 2001. L'atac coordinat contra els Estats Units per part d'Al-Qaida el 2001 ha configurat els fets nacionals i internacionals i ha suscitat unes reverberacions culturals indicibles de tensions religioses.

Si us interessen aquests fets històrics, en podeu buscar els detalls a Internet. Aquí, però, el que ens interessa no són els detalls d'aquests fets, sinó la manera en què van aportar el context per al meu sentit del jo. Vaig néixer el 1947, de manera que els tres primers “fets bruts” no els vaig viure en persona, però per a cadascun d'aquests fets puc identificar el “text”, la “veu” i el “record” que posen de manifest la manera en què els fenòmens socials esdevenen personals, la manera en què els fets socials esdevenen realitats personals. En una infància plena de jocs a l'aire lliure i entremaliadures, jo i els meus amics ens embrancàvem habitualment en jocs de guerra amb “bons” i “dolents” i els textos en què ens inspiràvem eren els llibres d'història i les pel·lícules. La nostra posició davant els fets històrics reflectia les opinions dels nostres grans i la posició relativament conservadora de la comunitat en què vivíem. Assumíem els papers dels soldats americans o dels indis i fèiem representacions locals de fets històrics. Teníem una visió romàntica de la guerra i creàvem unes imatges sense embuts de les batalles en què els guanyadors eren sempre inequívocament heroics. La veu d'aquests jocs d'infància va esdevenir la base per a les nostres perspectives com a adults. No va ser fins al cap de molts anys i de l'exposició a diferents perspectives de la història que vam començar a desenvolupar “records” compensats per una consciència de les realitats polítiques dels conflictes armats i dels sacrificis i els patiments personals provocats per la guerra. D'adult, he viscut a Espanya i Egipte, dos països en què la devastació de la guerra encara es pot veure en els ulls dels supervivents i es pot examinar en els comentaris contemporanis i en els relats dels supervivents. Com a resultat de totes aquestes experiències, ara m'oposo a la guerra i a les solucions militars als problemes internacionals. Puc traçar la meua comprensió personal al llarg d'un fil de textos, veus i records selectius que inclouen la meua família, els meus amics, la meua comunitat i la societat en general.

## 5.2. El jo dialògic

Ara examinarem el funcionament de la llengua i de la interacció interpersonal en el desenvolupament de la identitat d'un individu. Per a entendre la manera en què emergeix la identitat a partir de la llengua en contextos socials, s'ha de tenir en compte el paper del diàleg en la formació del jo (Bakhtín, 1981; Jacques, 1991; Holquist, 2002; Salgado i Gonçalves, 2007).

La llengua és una eina cultural important per a configurar la identitat. És un procés d'incorporació de normes i perspectives de la cultura pròpia mitjançant les lliçons que s'aprenen en créixer dins de la família i participar en les institucions establertes de la comunitat en general: l'escola, l'església, la sinagoga, la mesquita, etc. Es tracta, però, d'una inculcació negociada de valors i actituds, i no pas de la mera impressió d'una plantilla social en l'individu. El resultat, en tots els casos, és una variació en les normes culturals. És a dir, tots som producte de la nostra cultura, però cadascun de nosaltres és únic també, diferent dels nostres germans i semblants. Aquest procés es pot veure com un diàleg amb un mateix en què gradualment, amb el pas del temps i en anar aconseguint fites del desenvolupament, un arriba a veure el seu jo com a individu, com a interlocutor entre altres interlocutors. El text següent és un resum breu de la manera com passa (Salgado i Gonçalves, 2007):

- En primer lloc, en aprendre a parlar, un s'implica amb les persones que l'envolten: pares, germans i altres familiars pròxims. Es desenvolupa un sentit de qui és un en relació amb altres, una consciència d'un jo en con-

trast amb *altres*. Aquest jo emergeix com el centre de l'experiència subjectiva; un es veu a si mateix com algú amb agència, amb opcions per a actuar. Un és en mig dels altres però també és independent dels altres, el seu sentit de la subjectivitat, del jo, és matisat per una consciència de la naturalesa negociada d'aquest jo; un és sempre el seu jo envoltat d'altres i en interacció amb aquests altres.

- En segon lloc, com a resultat directe d'aquest procés, un estableix una relació amb un mateix de tal manera que actua com a agent i com a altre; amb això és possible tenir consciència d'un mateix. Un es comunica amb el seu jo, parla amb un mateix en anar solucionant problemes i sospesant opcions. El pensament esdevé una conversa amb un mateix.
- La conseqüència inevitable d'aquest fet és que tota la interacció amb els altres implica una presentació del jo; en entaular converses, un s'afirma de manera constant i implícita. Evidentment, bona part de tot el que passa en la comunicació no té lloc de manera conscient, sinó que en parlar un expressa subtils contrastos en significats, fa uns lleugers ajustos i unes variacions matisades que el distingeixen dels altres.
- El resultat és que un s'afirma en una arena d'autodefinicions, en un entorn construït de diàlegs interiors amb el jo, una discussió permanent amb un mateix que crea el jo que es coneix com a tal, únic però al mateix temps part del context social general en què participa.

La propensió a objectitzar-se a un mateix per a entendre "qui sóc" resulta en una varietat de narratives interiors que constitueixen un esforç per aconseguir una sensació de coherència i integritat. Aquestes narratives poden girar al voltant dels rols socials ("sóc professor, estudiant, pare..."), de les condicions ("sóc un refugiat, un immigrant...") o dels atributs personals ("sóc un romàntic sentimental, un realista, un cínic..."). El diàleg interior es pot centrar en decisions recents ("per què vaig dir que ho faria?, en què pensava?, per què sempre em deixo ensarronar?") o bé en enfrontaments imminents ("li diré que no ho faré; no li he pas de donar cap raó"), però, sia de manera implícita o explícita, aquestes històries impliquen tant una preferència personal com un judici social, tenen un focus tant interior com exterior i la voluntat primordial és crear una sensació de coherència del jo que un pugui acceptar sense dificultats.

En la seva anàlisi de les veus interiors que configuren la presa de decisions, Jeannette Lawrence i Jaan Valsiner (Lawrence i Valsiner, 2003; Lawrence i Dodds, 2007) ofereixen una representació d'aquest procés. Utilitzen l'exemple d'una adolescent, la Sarah (un pseudònim), que pateix pressions dels seus companys per a cometre petits furtus i, tal com li diuen, "s'atreveixi a robar coses a les botigues". Al principi s'hi resisteix, però la pressió arriba a ser tal que acaba

sucumbint. La figura 2 següent mostra el procés que té lloc quan els valors socials esdevenen valors personals i aquests valors personals, alhora, influeixen en els valors socials.



Figura 2. Adaptada de *Making personal sense: An account of internalization and externalization processes* (Lawrence i Valsiner, 2003, p. 731)

Des de la perspectiva sociocultural, l'individu capta un sentit en els fets mitjançant un procés d'observació i participació en activitats i interpretacions de grup. Els significats personals estan sempre guiats pels significats de grup. Però no estan determinats unilateralment pels significats de grup; els individus interpreten constantment el que experimenten segons la seva pròpia història i de la seva manera pròpia d'entendre les coses. Aquest procés de donar un sentit personal a la realitat passa gràcies als processos reflexius del llenguatge. Aquests processos adopten la forma d'un diàleg intern, tal com mostra la figura 2.

- La Sarah s'enfronta a pressions i a les burles dels seus companys, que la constreixen a anar amb ells a fer petits furtus en botigues. Oralment i mentalment, ella respon a les seves coaccions amb els contraarguments dels seus pares. En aquesta fase, els límits psíquics personals mantenen la resistència a les pressions del grup.
- A mesura que creix la pressió perquè robi en botigues, el diàleg interior comença a canviar devers una negociació personal dels significats. La força dels arguments del grup encara no s'ha internalitzat com a guia emocional per a actuar.
- En el pas final, els missatges que abans eren socials sobre els furtus a les botigues passen a formar part de la posició personal de la Sarah a la pràctica, de manera que s'acaben les disputes entre posicions oposades. La Sarah adopta un personatge al qual defensarà com la seva identitat, sia com algú que roba a les botigues o com algú que no ho fa.

Aquest procés es representa popularment amb la imatge d'un àngel a una espatlla i un diable a l'altra.



“No l'escoltis. Mira de fer-te anar pel camí de la virtut. Jo et guiaré pel de l'emoció.”

### Implicacions

- Acabeu les frases següents:
  - “Sóc de la classe de persona que...”
  - “El més important que s'ha de saber sobre mi és...”
- Quins són els debats que teniu amb vosaltres mateixos?
  - En qui penseu quan heu de decidir com us heu de vestir per a anar a algun acte social important o relacionat amb la feina? És a dir, qui és el vostre model en aquestes situacions?
  - Heu fet alguna cosa fa poc que sigui una desviació de la norma, de la vostra manera habitual de comportar-vos? Quins motius teniu per a haver-vos comportat així?
- Qui és el vostre àrbitre personal en qüestions de moda? I de moral?
- Quan parlem sempre deixem veure qui som. Penseu en les citacions següents i imagineu-vos les persones que les van dir i les seves circumstàncies. Escriviu, per a cada afirmació, alguna cosa sobre qui la va fer que descrigui el tipus de persona que és.
  - “La netedat i la virtut van de la mà.”
  - “Diner estalviat és diner guanyat.”
  - “No compraria mai en un lloc on fessin descomptes.”
  - “Mai de la vida no em posaria una cosa semblant.”
  - “M'estimo més caminar que conduir l'autobús.”
  - “Trucar a algú abans de les deu del matí és una cosa molt descortesa.”
  - “Anar a una festa amb acompanyant és com arribar a un banquet amb un sandvitx casolà.”
- Escriviu algunes dites que hàgiu sentit i que, segons vosaltres, representin una afirmació de la identitat.

Les vostres respostes a preguntes com les d'aquest quadre diuen molt sobre el que penseu de vosaltres mateixos i també ofereixen claus sobre la manera com heu arribat a ser qui sou. Si volem entendre la perspectiva sociocultural de la identitat, però, hi ha dos aspectes d'aquest argument que exigeixen una certa elaboració: la importància de la mediació i la centralitat de l'activitat.

Els nens adquireixen funcions mentals simbòlicament mediatitzades en anar fent tasques concretes definides culturalment amb el guiatge (és a dir, la mediació) d'altres persones (com els pares, els germans grans o els professors), que al principi assumeixen la major part de la responsabilitat en fer aquesta activitat. Amb el temps, els nens assumeixen cada vegada més responsabilitat per a organitzar i fer l'activitat i, en circumstàncies normals, arriben a ser capaços de funcionar sense haver de tenir cap guia. Així, doncs, al principi, l'activitat mental conscient es construeix conjuntament en les interaccions dialògiques entre els nens i els representants de més edat de la cultura. A mesura que els nens participen en aquestes interaccions de col·laboració s'apropien dels patrons de planificació, implicació, pensament, record, etc., als quals la cultura dóna valor. Així, doncs, allò que en un moment és una activitat socialment organitzada passa a ser una cosa personalment important. És a dir que, mitjançant el llenguatge i altres eines, ens forgem activament el camí cap a un sentit del jo que és una variació única d'una identitat culturalment organitzada.

### **5.3. Esdevenir estudiant**

Avui dia s'accepta de manera generalitzada que el camí més segur d'una persona cap a l'èxit és per mitjà de l'escola. I el que s'exigeix no és gens complicat. Tot el que s'ha de fer és estudiar, treure bones notes, llicenciar-se i tenir una carrera professional lucrativa. No és tot tan senzill, però, i un enfocament sociocultural a aquesta qüestió permet posar clarament de manifest les conflictives pressions socials i psicològiques que representa el fet d'esdevenir estudiant.

Ser estudiant no és solament una qüestió d'anar afegint habilitats i activitats concretes; també és una qüestió de desenvolupament de la identitat. Com a estudiants consumats que ja heu arribat a la universitat, heu après a "estar a l'escola" i a comportar-vos d'una manera considerada com a acceptable per a sectors importants de la vostra vida. El compromís sociocultural per a crear una comprensió que englobi l'experiència tant social com personal és una cosa sobretot important en l'educació, en la qual les expectatives institucionals sovint xoquen amb les orientacions culturals i psicològiques dels individus. No n'hi ha prou d'abordar aquest treball amb uns models social i psicològic paral·lels. Els socioculturalistes miren d'entendre com els fenòmens socials esdevenen psicològics, com les comprensions col·lectives esdevenen comprensions individuals. Aquest enfocament és especialment difícil en tractar amb adults. Els adults fan front constantment a pressions familiars i socials de maneres noves, tal com indiquen els estudis següents.



### **Implicacions**

Vosaltres sou, suposem, uns bons estudiants. Trebal·leu en l'àmbit universitari en un camp complex.

Quins consells donaríeu a un germà petit sobre el rendiment escolar?

Què cal per a anar bé a l'escola? Quines habilitats, coneixements i actituds concrets fan falta per a treure bones notes?

Com us organitzeu el temps?

Com us comporteu a classe?

Què feu quan no enteneu un concepte o quan no podeu seguir les explicacions del professor?

Als Estats Units, els fills de pares que no han anat a la universitat no tenen tantes possibilitats d'arribar-hi o d'acabar els estudis superiors com els fills de pares que sí que tenen alguna carrera universitària. L'escola, la universitat i els líders governamentals han treballat per augmentar la presència d'aquests estudiants de primera generació a les universitats. El problema s'ha atribuït a una falta de recursos financers, informació i preparació, la qual cosa ha portat a millorar la disponibilitat de les ajudes financeres per a estudiants, a oferir més informació als estudiants de secundària sobre la manera de preparar-se per a la universitat i sol·licitar-hi l'admissió i a fer esforços per oferir cursos a les universitats per a ajudar els estudiants a adquirir habilitats de lectura, escriptura i matemàtiques que pot ser que no hagin adquirit a l'institut. Un enfocament sociocultural a aquesta qüestió dels estudiants universitaris de primera generació obre una quarta possibilitat per a aquesta infrarepresentació dels estudiants universitaris de primera generació, que és el repte que comporta per a aquests estudiants el fet de negociar una identitat com a universitaris.

### **Implicacions**

A partir del que heu llegit sobre les perspectives socioculturals de la identitat, quines són les possibles explicacions per a aquesta mínima assistència i aquests baixos índexs d'acabament dels estudis dels estudiants que pertanyen a la primera generació de les seves famílies que es planteja la possibilitat d'anar a la universitat?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Brancard (Brancard, 2008) va estudiar vint-i-cinc universitaris de primera generació que s'havien matriculat en un curs d'una universitat comunitària que s'impartia durant el primer semestre i en el qual aquests universitaris treballaven per millorar el nivell de lectura i escriptura en anglès acadèmic al mateix temps que exploraven els objectius educatius i vocacionals. La majoria d'aquests estudiants havien nascut fora dels Estats Units, però havien estat escolaritzats entre dos i deu anys als Estats Units.

Durant el primer semestre en aquesta universitat comunitària, els estudiants plantejaven preguntes com les següents:

- Com puc reconciliar les meves aspiracions amb les meves responsabilitats familiars i les idees familiars i comunitàries sobre qui sóc?
- Quins són els meus objectius per al futur?
- L'educació universitària, m'ofereix realment un camí per a aconseguir els meus objectius?
- Com es comporta un estudiant universitari?
- Què vol dir llegir i escriure com un estudiant universitari?
- El meu anglès, és prou bo perquè els altres puguin entendre qui sóc, què sé i què vull aprendre?

Alguns estudiants van decidir anar a la universitat malgrat el desànim d'alguns familiars. N'hi havia molts que havien d'ajudar econòmicament la seva família treballant a temps complet o parcial. L'oncle de la Cristina li va dir que havia de treballar per ajudar la seva mare i que l'educació no li permetria trobar una feina més ben pagada. Els cosins d'en Laurence van riure's de les seves aspiracions universitàries i li van demanar per què no treballava en el sector de la construcció, igual que ells i altres membres del seu grup ètnic.

A alguns estudiants els van animar a anar a la universitat, però esperaven que fessin cas dels consells de la família a l'hora de seguir una carrera professional. En Tam, que es veia a ell mateix com a artista i creatiu, somiava de treballar com a dissenyador de moda. Els seus pares, però, volien que estudiés medicina pel prestigi i els diners que portaria a la família. L'Anh, que només feia dos anys que era als Estats Units i tenia dificultats per a expressar les seves idees en anglès, va patir pressions de la seva família perquè estudiés comptabilitat perquè pensaven que les seves dificultats per a comunicar-se en anglès no serien un problema tan gros en aquesta professió i que aquesta professió també li asseguraria uns ingressos segurs. L'Anh, però, veia la possibilitat de treballar de comptable com una perspectiva molt avorrida.

Per a altres estudiants, la decisió d'anar a la universitat els va posar en un camí que els va separar dels seus amics de l'adolescència. En Roberto va parlar del fet de deixar enrere els amics amb els quals havia fumats, begut i fet campana a l'institut, cap dels quals no pensava anar a la universitat. Durant el primer semestre a la universitat, no tenia cap amic. Els seus pares i els seus germans grans, que treballaven recol·lectant hortalisses, no el podien servir de model ni li podien donar consells per a la seva nova vida a la universitat.

En Carlos va arribar al primer semestre de la universitat amb una identitat de grafiter i tatuador. Va començar el semestre amb dubtes sobre si podria fer la feina acadèmica que exigia la universitat. A més, no tenia una idea clara sobre la possible connexió entre l'educació formal i la seva identitat i els seus objectius artístics.

Per sort per a aquests estudiants, es van matricular en cursos amb uns professors que van entendre que, a més d'adquirir habilitats de lectura i escriptura acadèmiques, necessitaven explorar els seus objectius, escriure i parlar sobre ells mateixos, els seus passats i els seus somnis per al futur i construir relacions amb el grup de la seva classe universitària. En les entrevistes que es van fer al final del semestre, els estudiants van explicar els canvis en les seves maneres de veure's a ells mateixos com a lectors, escriptors i estudiants universitaris i van vincular aquests canvis a les activitats que havien fet durant el semestre i la seva experiència a l'entorn de l'aula i de la universitat.

En Roberto va fer amics nous i va recórrer als seus companys per demanar-los ajuda, gràcies a la qual cosa va veure que podia aprendre més quan demanava les coses i buscava l'ajuda que necessitava en els altres. En Tam es plantejava la idea de dedicar-se a l'arquitectura, un camí que li permetria aprofitar la seva creativitat i, al mateix temps, satisfer el desig dels seus pares de triar una carrera que li permetés guanyar un bon sou. L'Anh va decidir que volia "perseguir el seu somni" en contra dels consells de la seva família, animada per la manera tan bona amb què havia aconseguit comunicar-se amb els seus companys i perquè aquests companys la respectaven i trobaven les seves idees interessants. En Carlos va veure la relació entre estudiar disseny gràfic i la seva incipient identitat com a artista. Per a aquests estudiants, aquest aprenentatge va afectar el seu sentit del jo i va influir en la seva decisió de tornar a la universitat en el semestre següent.

Acabar essent un bon estudiant, però, no és sempre, ni inequívocament, una bona cosa. Vegem, per exemple, les últimes recerques de Luis Urrieta (Urrieta, 2009) sobre què vol dir ser mexicà als Estats Units (*chicano*). *Chicano* (masculí) i *chicana* (femení) són els termes que utilitzen alguns individus dels Estats Units d'ascendència mexicana. Ara hi ha alguns estudiosos que utilitzen l'etiqueta *chican@* per a referir-se tant a homes com a dones. La història d'aquesta etiqueta posa de manifest les lluites de les minories per reivindicar la propietat dels termes amb què són conegudes. Urrieta va veure que el preu que havien de pagar els estudiants *chicanos* per ser uns bons estudiants era abandonar les seves pròpies arrels i la seva gent.

En l'estudi d'Urrieta, un dels factors crítics que dóna compte de la variabilitat en els èxits acadèmics dels nord-americans d'origen mexicà en general va ser que la majoria dels participants es van beneficiar del seu posicionament com a estudiants "intel·ligents" per part dels seus professors en allò que ell anomenava *escoles de majoria blanca*, unes escoles en què les normes i els valors reflecteixen els del grup econòmic i social dominant. Aquests "estudiants

intel·ligents” van entrar en grups especials d’alt nivell o en classes o programes accelerats, uns “espais” en què els tractaven com a estudiants d’alt rendiment i en què s’identificaven a ells mateixos com uns bons estudiants. La participació en aquests programes va fomentar en aquests estudiants una consciència de la seva posició a l’escola que els va oferir certes formes de poder i privilegi en els seus “mons figurats”. Els mons figurats són activitats produïdes socialment i constituïdes culturalment en què les persones construeixen unes comprensions d’elles mateixes mitjançant la participació en activitats que fins llavors no formaven part dels seus mons. Com a resultat d’això, aconsegueixen el seu estatus privilegiat dins d’aquests espais “intel·ligents” a costa d’un distanciament físic i social dels altres estudiants d’origen mexicà. Això fa que sovint es desenvolupi un sentiment d’èxit personal i alhora que es tingui una opinió negativa de la seva pròpia gent. Aquest mateix patró d’aprenentatge i desenvolupament va ser experimentat per estudiants de totes les edats, va configurar les seves pròpies identitats i els va situar com a estranys dins de la seva pròpia comunitat. Van participar activament en estudis en què el seu grup ètnic era invisible en el currículum o bé apareixia retratat negativament. Van acabar acceptant acríticament aquests retrats, caracteritzats per uns estereotips negatius i una imatge hostil que transmetia el missatge que els americans d’origen mexicà eren uns membres de la societat poc importants o sense valor.

### **Implicacions**

Com us referiu a vosaltres mateixos? \_\_\_\_\_

Qui és el responsable d’aquesta etiqueta? Quin és el vostre origen?

Quina informació transmeteu sobre vosaltres?

Quines són les consideracions socials, polítiques i organitzatives que porten a aquestes etiquetes?

Quines són les opcions disponibles per als qui volen canviar les etiquetes utilitzades per a referir-se a ells? Com varien aquestes opcions entre nens i adults?

Quina és la vostra responsabilitat en interactuar amb aquestes persones?

Les exigències de la vida moderna canvien constantment i cada generació s’ha d’enfrontar als reptes de créixer i trobar una feina satisfactòria i econòmicament gratificant. El món globalitzat d’economies interconnectades i comunicació instantània ens brinda un magnífic exemple del valor de les perspectives socioculturals de la identitat. La implicació sociocultural per als educadors és que no solament hem d’entendre com incideixen en la identitat individual les grans forces socials, sinó que també hem de ser capaços de traduir aquesta comprensió en programes i pràctiques escolars que permetin que els estudiants es preparin per a un món en canvi constant.

Les directrius següents s’han extret i adaptat d’una columna escrita per David Maney, empresari i periodista. Compareu la vostra opinió sobre aquestes qüestions amb les recomanacions de Maney. En què es diferencien? Què és el que explica aquestes diferències?

## **Preparar els joves per al futur**

David Maney

Com cal preparar els joves de dotze anys per a un futur econòmic summament incert? La recepta per a les últimes generacions ha estat aquesta: treballa molt a l'escola, vés a una bona universitat, escull un camp professional amb molta demanda i tindràs l'èxit assegurat. Era un bon consell, però actualment ja no serveix.

### **Idea 1 de la revolució econòmica:**

Estem immersos en una revolució econòmica, de manera que s'ha de posar en dubte tot i assumir que la saviesa convencional està equivocada fins que no es demostrï el contrari. Totes les revolucions i les incerteses que generen converteixen l'escepticisme en una cosa obligatòria. Una feina segura per a tota la vida ja no és la recepta per a l'èxit. En el nou model econòmic, només els qui afegeixen un valor demostrable a les vides dels altres poden trobar la seguretat real. En aquesta època tumultuosa, jo no em refiaria de ningú que em donés unes receptes tradicionals per a arribar a l'èxit. (Ni tampoc em refiaria de les meves receptes, per cert.) Correspon a cadascú pensar pel seu compte, observar, interpretar, planificar i corregir el camí.

**Punt de partida per al jove de dotze anys:** "L'escola és important, però encara ho és més ser capaç de pensar per un mateix. Hauríem de parlar de la manera en què ho aprenem a fer la gent."

### **Idea 2 de la revolució econòmica:**

El concepte mateix de *treball* està canviant. Les persones són, abans de res, uns actors econòmics independents, no treballadors. Estem al comandament de les nostres destinacions econòmiques individuals i en som responsables. Una feina ja no és la manera millor o la més segura de guanyar-se la vida. La feina és una construcció que va sorgir durant la Revolució Industrial que podria desaparèixer molt de pressa. Consell per a un jove de dotze anys: "No confiïs a tenir-ne una." Cadascun de nosaltres és un paquet d'habilitats apreses, creativitat i experiència amb infinitat d'eines tecnològiques gratuïtes i tot un món d'informació a la nostra disposició. La manera de vendre aquest paquet al mercat està canviant, cosa que brinda unes enormes oportunitats, però també exigeix una autonomia més gran.

**Punt de partida per al jove de dotze anys:** "La gent guanya diners fent coses valuoses per als altres. Quan siguis gran, quines coses t'agradaria fer en la vida diària pels altres?"

### **Idea 3 de la revolució econòmica:**

Has de ser la resposta a la consulta de recerca d'algú. El món actual és impulsat per la recerca. La gent pot trobar exactament el que vol i quan ho vol. Si no ets la resposta a la consulta de recerca d'algú, llavors el que fas, per definició, no té demanda. Sigui el que sigui el que facis, ha de ser una cosa concreta i s'ha de poder explicar de pressa, i també has de poder aspirar honestament a ser el millor en això. Perquè si no destaqués en una recerca sobre el que fas, qui guanyarà diners no seràs tu, sinó algú altre.

**Punt de partida per al jove de dotze anys:** "Amb el temps, tothom hauria d'arribar a dominar realment alguna cosa. Què és el que t'agrada prou per a dedicar el teu temps a explorar-ho i dominar-ho?"

### **Idea 4 de la revolució econòmica:**

L'educació superior tal com l'hem coneguda ja no és per força una bona inversió per al teu temps i els teus diners. No et deixis portar per les aparentment reconfortants estadístiques sobre els índexs de desocupació o sobre els ingressos mitjans al llarg de tota la vida professional dels universitaris respecte als no universitaris. S'ha demostrat que són metodològicament dubtoses i, en aquest període de revolució econòmica, les relacions causals que tenen són incertes.

**Punt de partida per al jove de dotze anys:** "Vegem totes les diferents maneres en què la gent es pot preparar per al món després de graduar-se en l'escola secundària."

### **Idea 5 de la revolució econòmica:**

La creativitat serà cada vegada més el factor decisiu per a obtenir beneficis. En un món en què la informació flueix lliurement, el simple fet de saber una cosa no té gaire valor. És advocat? Professor universitari? Això tenia un valor intrínsec quan la informació era

diffícil de reunir, buscar i trobar, però ara ja no. El poder econòmic serà cada vegada més per als qui creen, sintetitzen i despleguen i no pas per als qui només saben.

**Punt de partida per al jove de dotze anys:** “Està molt bé que avui hagis après això. T’ha aportat alguna idea o algun pensament nous que abans no tenies?”

#### **Idea 6 de la revolució econòmica:**

Sistemàticament sobreestimem el risc empresarial. La saviesa que hem recollit diu que el camí cap a l'autosuficiència econòmica està pavimentat de riscos greus. Què és més arriscat, però, vincular tota la nostra fortuna a un únic empresari o acabar essent un actor econòmic independent que es guanya la vida amb una petita cartera de clients? La cultura de les nostres indústries de més èxit, com Silicon Valley i Hollywood, per dir-ne només un parell, està edificada sobre la idea que el fracàs és una fase i no pas un punt final. Però transmetem als nostres fills la idea que qualsevol desviació en relació amb el que va funcionar en el passat comporta un risc inassumible. És un mite en el qual el vostre fill no es pot permetre creure.

**Punt de partida per al jove de dotze anys:** “Què faries si no et poguessis equivocar? Quins passos hauries de fer primer si no et volguessis equivocar?”

#### **Idea 7 de la revolució econòmica:**

Estem en un món sense fronteres. Ho has d'assumir. En un món en què la col·laboració entre individus i companyies és cada vegada més fàcil, les fronteres internacionals perden rellevància. Els components de la tecnologia moderna es fabriquen en uns quants països diferents i l'assistència tècnica pot estar repartida per tot el món. Les persones han d'estar preparades per a vendre's a si mateixes i les seves idees en llocs remots, ja que si no ho farà algú d'un altre lloc.

**Punt de partida per al jove de dotze anys:** “M'agradaria que la nostra família comencés a conèixer el món. Què pensaries si aquest any no féssim el nostre viatge a la platja i estalviéssim per poder anar a algun lloc increïble d'Àsia o Àfrica l'estiu que ve?”

#### **Idea 8 de la revolució econòmica:**

S'ha de viure per sota de les possibilitats. La vida en “l'economia individual” que s'acosta exigirà més autodisciplina financera i més responsabilitat personal que el nostre sistema actual. Ja no hi haurà ningú que ens lliuri un xec cada setmana i entrarem en els cicles menys predictibles d'abundància i escassetat. “Viure xec a xec” és un luxe de bojos que només era possible gràcies a la idea d'un estipendi setmanal i a la insensata noció de gastar-lo tot cada setmana. L'era de la informació facilita l'austeritat (al mateix temps que permet tenir un gust a bon preu en articles importants com els viatges exòtics esmentats en el punt 7) i la nova noció del *consum de col·laboració* permet que els consumidors comparteixin fàcilment béns com cotxes, eines i cases de vacances.

**Punt de partida per al jove de dotze anys:** “Vaja, se m'ha acabat el contracte del mòbil. Per què no et connectes amb mi i m'ajudes a veure com puc tenir el mateix servei per menys diners?”.

#### **Idea 9 de la revolució econòmica:**

Viu i respira Internet i les seves aplicacions cada dia. Quan l'ésser humà s'havia de dedicar a la caça i la recol·lecció, era molt important que els humans aprenguessin a caçar i recol·lectar. Quan els nostres progenitors van desenvolupar l'agricultura, l'important era aprendre com creixien les plantes i es criava els animals. La Revolució Industrial va exigir unes habilitats manuals i mecàniques, i també entendre la manera d'aconseguir i conservar una feina. Ara, Internet i els constants fluxos d'informació que té estan desmantellant l'economia industrial i és essencial ser competent en el maneig d'Internet.

**Punt de partida per al jove de dotze anys:** “Ara començarem una nova tradició familiar: una vegada a la setmana, cadascun de nosaltres portarà una pàgina web o una aplicació per a mòbil que consideri especial per donar-la a conèixer a tots els altres.”

#### **Idea 10 de la revolució econòmica:**

Desenvolupa uns bons amortidors. La vida en una època de revolució significa que tindrem sotragades de tant en tant per forces que queden fora del nostre control. Per als joves de dotze anys, les qualitats més importants que poden desenvolupar són la resistència i l'adaptabilitat. No hi ha cap punt de partida fàcil; es tracta d'una filosofia i d'una manera de veure les coses que la nostra societat de premis per a tothom no fomenta.

David Maney, empresari i experiendista, dirigeix Economaney.com. El podeu trobar a [davemaney@economaney.com](mailto:davemaney@economaney.com).

### **Implicacions**

Quines habilitats i comprensions especials teniu?

Quins són els vostres plans per al futur i com preveieu utilitzar la vostra comprensió de les grans forces polítiques, econòmiques i socials per a aconseguir l'èxit personal?

Quin impacte té una comprensió d'una perspectiva sociocultural de la identitat sobre la comprensió de les vostres responsabilitats davant els estudiants? I davant els companys adults amb els quals trebal·leu?

## **5.4. Aprendre a treballar**

**Ruth:** Fa uns anys, vaig pertànyer a un comitè de pares i mestres de l'escola primària urbana del meu fill. Després del primer dia a l'escola, el director va dir: "Observo aquests petits entrant pel vestíbul i ja us puc dir quins triomfaran i quins no." Vaig entendre que predeia el futur d'aquests nens com a adults. Ara em penedeixo de no haver-li demanat que s'expliqués més bé, que digués quins indicis o comportaments observables li feien pensar que podia veure el futur de nens de cinc anys. Era una reacció segons la raça dels nens? O potser segons subtils indicadors del seu estatus socioeconòmic? Segons la seva manera de comportar-se, segons si indicava docilitat o rebel·lia, concentració o distracció, confiança o por? I quin efecte tenia l'opinió del director sobre la manera en què els nens aprenien a veure's a si mateixos? I la meua atònita reacció? Potser la meua creença que els futurs d'aquests nens encara estaven per escriure es basava en un optimisme ingenu? Tots els nens de l'escola, tenien els mateixos motius per a l'esperança igual que jo la tenia per al futur del meu fill?

Les teories socioculturals intenten explicar com interaccionen els patrons de fenòmens socials, històrics, culturals i personals per a configurar el sentit del jo de les persones i com aquest sentit del jo afecta les seves trajectòries vitals (Rogoff, 2003). Paul Willis va fer en els anys setanta (Willis, 1991) un famós estudi que explorava les qüestions d'identitat i les opcions de vida. Willis va estudiar nois adolescents de classe treballadora d'una ciutat industrial de mitjana mitjana d'Anglaterra. La pregunta a què volia respondre era per què, malgrat el valor que les democràcies liberals posen en la igualtat d'oportunitats, els nois de classe treballadora que estudiava acabaven tenint unes feines de classe treballadora, molt semblants a les dels seus pares. En els anys setanta, segons l'opinió de Willis i d'altres del sistema educatiu, la feina manual era cada vegada menys gratificant, tant en si mateixa com econòmicament. Willis rebutjava l'explicació que els nois menys intel·ligents eren els que acabaven fent feines manuals. Els nois eren tan intel·ligents i capaços com molts d'altres que triaven altres opcions. També rebutjava l'explicació que els nois no tenien altra opció que agafar aquests tipus de feines. Willis es va fixar que els nois no experimentaven cap coacció manifesta del sistema educatiu per a acabar essent treballadors manuals. Willis trobava desconcertant i sorprenent que els "nanos", tal com ell els anomenava, semblava que triaven les seves feines de classe treballadora.

L'educació vocacional tornava a estar de moda a l'escola d'aquests nanos. Aquests programes brindaven oportunitats perquè els joves obtinguessin informació sobre les opcions laborals, avaluessin les seves habilitats i talents i prenguessin decisions per a preparar-se per a la vida laboral. Els professors ve-

ien un sentit de continuïtat entre els mons escolar i laboral i ho intentaven comunicar. Els nanos veien el món laboral i el món escolar d'una manera diferent de la dels professors. Segons la seva experiència, la preparació per a la vida laboral a l'escola no tenia res a veure amb els treballs que acabaven fent. Per a aconseguir les feines a temps parcial que feien mentre estaven a l'escola, consultaven les ofertes de feina de les seves comunitats, anaven a parlar amb la persona responsable de la contractació i aconseguien la feina oferta. Segons ells, les seves opcions laborals depenien del mercat laboral i no pas de la manera en què es preparaven per a treballar a l'escola. A més, la seva cultura de classe treballadora desvalorava la feina d'oficina, considerada pertinent només per a dones. A partir de les percepcions de la seva cultura de classe treballadora i la seva cultura de grup, triaven feines manuals mentre estaven a l'escola i després d'acabar els estudis, i no pas les feines a què aspiraven altres nois fora del seu grup.

La cultura de grup d'aquests nanos incloïa pràctiques –com fer campana, fumar i emborratxar-se durant l'horari escolar o faltar al respecte als professors– centrades en la resistència contra l'escola i contra tot el que aquesta escola semblava que els deia sobre els seus futurs laborals. Willis explica que la resistència dels nanos a l'escola era una resposta a les incoherències que veien entre la seva experiència i els missatges que rebien a l'escola. La seva resistència a l'escola era una manera d'utilitzar els recursos de les seves vides diàries i les experiències de les seves famílies per a donar sentit a l'escola i als seus propis futurs.

La teoria pràctica, desenvolupada pel sociòleg francès Pierre Bourdieu i altres estudiosos, ajuda a explicar les opcions vitals dels nanos de l'estudi de Willis. Segons Bourdieu, som completament lliures per a triar, però les nostres tries estan limitades per les opcions que percebem. Estem atrapats en la paradoxal situació de ser lliures i, al mateix temps, estar limitats. Bourdieu teoritza l'*habitus* com un concepte que explica la manera en què interaccionen l'individu i la cultura per influir en les decisions individuals, o l'agència (Bourdieu, 1977).

A mesura que la gent viu la seva vida diària, que s'implica en activitats i interacciona amb altres persones, construeix esquemes de percepció, pensament i acció. Bourdieu fa servir la paraula *habitus* per a referir-se a aquests esquemes. Aquest sistema de disposicions per a actuar i pensar de maneres concretes és, en bona part, inconscient. Com que les persones viuen les seves vides en grup, com a membres de comunitats i en relació amb estructures de poder i de classe, sovint participen en condicions semblants, de manera que hi ha semblances d'*habitus* entre grups d'individus.

La capacitat de decisió individual, segons Bourdieu, és una funció de l'*habitus*. Les persones aprenen a voler allò que les condicions els permet voler i a no aspirar a allò que no està al seu abast. Les condicions en què viuen les persones les predisposen a pràctiques compatibles amb aquestes condicions. Bour-



dieu considera que la capacitat de decisió individual, o agència, està estretament delimitada. L'individu actua i pensa lliurement, però dins dels límits de l'*habitus*.

Aplicant la teoria de Bourdieu a l'estudi de Willis, podem dir que la tria de feines manuals dels nois era coherent amb la seva història i amb les pràctiques culturals i l'*habitus* desenvolupats per cadascun d'aquests nois. Actuaven i pensaven de maneres coherents amb les accions i les maneres de pensar de les seves famílies i el seu grup. Triaven el seu futur, però eren incapaços de percebre altres possibles futurs per a ells.

### Implicacions

Torneu a llegir la part de l'autobiografia de la Ruth de la pàgina 10 en què explica la seva decisió sobre la seva carrera professional. Com explicaria la seva decisió de ser professora la teoria de Bourdieu?

Penseu en la vostra pròpia decisió sobre la vostra carrera professional. L'explicació de Bourdieu, és adequada per a explicar la vostra decisió? En cas d'afirmativa, com l'explica? En cas de negativa, quins factors no pot explicar aquesta teoria?

En què es diferencien les vostres opcions laborals de les dels vostres pares o avis? Quins factors culturals, històrics i individuals poden explicar aquestes diferències entre generacions?

**Ruth:** La meua vida difereix de la dels meus pares en alguns aspectes molt importants. Jo em vaig doctorar, mentre que els meus pares només van acabar l'ensenyament secundari i no van anar a la universitat. El meu pare tenia una feina manual. La meua mare treballava bàsicament a casa i es cuidava d'una família gran. Jo només tinc un fill i he treballat en escoles i universitats durant tota la meua vida adulta. Ells vivien en un poble petit; jo visc en una gran ciutat. Normalment donem suport a candidats diferents en les eleccions presidencials. Ells expressen la seva fe religiosa en un llenguatge que no encaixa gens amb les meves opinions ni la meua experiència. A més, la meua vida també és diferent en alguns aspectes importants de les de companys meus que van créixer en unes circumstàncies semblants.

### 5.5. L'agència en mons figurats

Les perspectives socioculturals de la identitat, poden aclarir com prenen decisions alienes a la seva herència cultural les persones? Holland, Skinner, Lachicotte i Cain (1998) amplien la teoria pràctica per a explicar més a fons l'agència i la identitat individuals, al mateix temps que reconeixen el paper de la societat, la història i la cultura.

Fan servir el concepte de **mons figurats** com a marc per a entendre la cultura, l'agència i la identitat. Posen l'accent en l'activitat i desenvolupen la idea de la improvisació. Els *mons figurats*, igual que la idea d'*habitus* de Bourdieu, es construeixen socialment i culturalment. Es basen en la història i configuren els individus. En lloc de descriure construccions mentals individuals, però, el concepte de *mons figurats* descriu sistemes d'activitat que existeixen fora de l'individu. Les persones entren en mons figurats o bé hi són reclutades. Alguns dels exemples de mons figurats són les universitats, les comunitats religioses, els instituts, els clubs esportius, les bandes de carrer i els sindicats.

Els mons figurats no són estàtics. Formen un conjunt sòlid perquè els seus participants comparteixen història, normes i creences establertes, pràctiques i sistemes d'activitat. També, però, experimenten revisions i reformes a mesura que s'hi uneixen o els abandonen persones individuals i grups, a mesura que responen a les condicions canviants. Patricia Greenfield i els seus col·legues van estudiar les pràctiques de cistelleria al llarg de trenta anys tornant regularment a pobles de Chiapas, a Mèxic, per observar el procés de socialització de les dones joves en l'artesanía del poble. La manera d'instruir que caracteritzava les sessions de cistelleria mare-filla el 1970 es basava en un llarg procés d'aprenentatge gradual que incloïa moltes fases. Les mares estaven sempre al costat de les filles i les guiaven amb les mans i els cossos, però sense gaires instruccions orals. En els anys noranta, en canvi, les mares (és a dir, les dones que havien estat aprenentes el 1970) tenien altres responsabilitats, de manera que instruïen les filles oralment des de l'altre costat de l'habitació. A vegades demanaven a les nenes de més edat que assumissin la instrucció i només es dedicaven a supervisar tot el procés des d'una certa distància. Amb el temps, els tipus d'interaccions van canviar, i també la quantitat d'eines utilitzades com a part de la instrucció.

En la seva conceptualització de l'agència, Holland *et al.* (1998) negocien la tensió entre allò que anomenen *determinació cultural* i *totalitarisme situacional*. Encara que reconeixen la potent influència que exerceix la cultura sobre les accions individuals, la seva anàlisi explica la creativitat individual. Segons Holland i els seus col·legues, Bourdieu accepta la possibilitat d'improvisació, però considera que l'*habitus* només permet el canvi en la generació següent. Holland i els seus col·legues, per la seva banda, mantenen que les improvisacions de les persones individuals és una cosa molt freqüent i que, amb el temps, exerceixen canvis en els mons figurats. Posen l'exemple d'una dona nepalesa que es volia reunir amb els investigadors en una habitació del segon pis a la qual només es podia accedir des de la cuina, una àrea que queda fora dels límits d'una dona de la seva casta. Davant el dilema de trencar les normes en presència d'una dona nepalesa d'una casta superior, es va enfilar per la façana de la casa fins al balcó del segon pis. Aquesta acció espontània i improvisada li va permetre assistir a la reunió sense trencar cap tabú cultural. Aquest exemple mostra la tensió entre cultura i agència, entre comportament condicionat i acció creativa.

**Ruth:** Les diferències entre la meua vida i les vides dels meus pares i companys es poden explicar, en part, pels mons figurats en què jo vaig participar i ells no. El món figurat dels meus companys estava definit per fenòmens històrics i socials diferents dels del món figurat dels meus pares. Jo vaig participar en el món figurat de la universitat, mentre que els meus pares no. Vaig viure a Alemanya, cosa que no van fer els meus companys d'infància, i vaig participar en els mons figurats dels estudiants universitaris de Berlín Occidental.

Un dels objectius del meu treball ha estat ajudar els estudiants immigrants de secundària a veure els estudis universitaris als Estats Units com una opció més. Juntament amb altres persones, vaig organitzar una visita a un campus universitari per a una classe d'estudiants immigrants de secundària. Durant la sessió informativa d'abans de la visita dels estudiants al campus, em van sorprendre les dificultats que tenien alguns d'aquests estudiants per a imaginar-se a ells mateixos com a universitaris a causa de la poca informació que

tenien a la seva disposició. No es podien imaginar el que estudiarien, com serien els seus dies ni com interaccionarien amb els seus professors i companys.

Holland *et al.* (1998) van escriure que “sense la capacitat per a imaginar altres escenes socials, el sentit del jo té poca força, poca agència” (p. 236). Es refereixen a una “comunitat imaginada” com una força molt potent per ajudar les persones a sostenir la seva pertinença a un món figurat. Els qui ens preocupem per obrir el món figurat de l’educació superior als joves amb dificultats per a imaginar-se a ells mateixos en aquest món social, hem d’organitzar activitats i experiències que els permetin imaginar-se a ells mateixos en aquest món.

Durant la visita al campus, els estudiants de secundària van entrevistar universitaris que, com ells, eren immigrants als Estats Units. La idea de la “comunitat imaginada” ajuda a explicar la influència que van tenir aquestes interaccions amb quasicompanyes en les percepcions d’aquests estudiants d’institut. “Una comunitat imaginada es desenvolupa i continua mitjançant la participació comuna en activitats que permeten que les persones s’identifiquin amb altres persones que també, sia lluny o a prop, fan unes accions semblants” (p. 247). Quan els estudiants veuen altres estudiants que són com ells i que han arribat a la universitat, ja es poden començar a veure com a part de la mateixa comunitat. Tal com va dir un dels estudiants entrevistats, “quan els veig, penso que si ells ho poden fer, jo també”.

### Implicacions

Com a psicopedagogs, us podeu trobar treballant amb joves en el moment en què prenen decisions que definiran el seu futur.

Quins són alguns dels reptes als quals s’enfronten els joves en prendre decisions sobre la seva carrera professional i acadèmica?

Quins són alguns exemples d’activitats per a joves que els poden ajudar a construir “comunitats imaginades” i a prendre decisions alienes a les preses pels seus companys o els membres del seu grup cultural?

## 5.6. Una perspectiva sociocultural de la identitat i el racisme

Cada vegada hi ha més persones de l’Europa de l’Est, l’Orient Mitjà, Àsia i Àfrica que vénen a viure a l’Europa occidental. Sorgeixen conflictes entre grups, cosa que es manifesta tant en els discursos públics com privats. Un grup d’antropòlegs europeus, esmentat en un article de Peter Hervik (Hervik, 2004), va identificar tres elements presents en allò que ells anomenen *el nou racisme europeu*.

El primer element està clarament relacionat amb el concepte d’*identitat*. En els discursos públics i personals queda molt clara una distinció entre “nosaltres” i “ells”: *nosaltres* es refereix al grup amb què s’identifica el parlant o l’escriptor i *ells*, a un grup d’altres. El segon element és una inferiorització del grup dels altres. El tercer element és el poder que té el grup de “nosaltres” per a fer patent aquesta inferiorització, per exemple, mitjançant l’accés als mitjans de comunicació i el control o el domini d’altres institucions públiques, com el govern o l’educació.

En un estudi fet a Dinamarca, Hervik fa servir la construcció teòrica dels mons figurats per a explicar les distàncies, els conflictes i les pràctiques discriminatòries. Va entrevistar cinquanta-cinc ciutadans danesos i va analitzar les seves respostes. Manté que hi ha molts danesos que comparteixen un món figurat

de diferència cultural insalvable, un món imaginat però compartit per punts que aquesta construcció té unes conseqüències reals en la manera en què la gent tracta els altres.

Un element d'aquest món figurat és la dicotomia de "nosaltres" i "ells", en què *nosaltres* es refereix als danesos i *ells* és la població de "forasters". En totes les entrevistes va poder veure aquesta distinció entre "nosaltres" i "ells". Els participants es fixaven en els signes visibles de diferència cultural, com el vel, la manera de vestir, el menjar i l'idioma, i també en altres aspectes de no conformitat amb les maneres culturals daneses. Els entrevistats veien la presència de persones no daneses i no occidentals a Dinamarca com una cosa "antinatural". La idea que "no pertanyen aquí" era un tema recurrent en les entrevistes. Segons Hervik, aquest discurs no solament apareixia clarament en les entrevistes, sinó que està molt generalitzat a tot Dinamarca.

A més, aquest món figurat de diferència cultural està poblat d'"amfitrions" i "convidats". Els amfitrions són a casa. Els convidats són mers visitants i s'espera que es comportin com uns bons convidats. Els bons convidats acaten les normes de la casa. Són agraiats, humils i treuen importància a les diferències. Els convidats que actuen com si fossin a casa seva i vesteixen d'una manera diferent de la dels seus amfitrions, mengen d'una manera diferent, parlen una altra llengua o manifesten les seves creences religioses no són benvinguts. A més, les raons d'aquestes persones per a traslladar-se a Dinamarca es jutgen com a més o menys vàlides. Els refugiats que arriben buscant un lloc segur són més ben acollits que els que arriben per raons econòmiques.

Hervik observa que aquest discurs apareix reflectit en els mitjans de comunicació, però considera que aquesta manera de veure el món de diferència cultural forma part integrant ara de la consciència popular. Fins i tot quan les històries de diferència cultural porten a altres qüestions i deixen d'aparèixer en les portades dels periòdics o en els telenotícies i els programes de debat, les construccions de "nosaltres" i "ells," d'amfitrió i convidat no volgut, continuen configurant el discurs personal.

### **Implicacions**

Quins són els principals grups ètnics i culturals que constitueixen el vostre món?

Com descriuríeu els fenòmens de "nosaltres" i "ells" entre aquests grups?

Quina penseu que és la responsabilitat del personal educatiu en tractar aquestes identitats?

## **5.7. Forjar-se el camí: identitat i aprenentatge**

Els estudis d'aprenentatge han millorat la comprensió que tenen els socioculturalistes sobre la interacció entre l'aprenentatge i la identitat quan les persones participen en comunitats de pràctica. L'estudi d'Esther Goody (Goody, 1982 i 1989) sobre l'aprenentatge entre sastres liberians il·lustra els conceptes clau. Els aprenents de sastre treballen en tallers al costat de mestres sastres. Un apre-

ment comença a treballar a la sastreria fent feines relativament senzilles i, al mateix temps, es fixa en el mestre, els oficials i altres aprenents mentre gestionen tots les feines del taller: confeccionar peces, demanar materials, tractar amb els clients i controlar els diners. Amb el temps, l'aprenent va assumint més feines i les va dominant a mesura que s'hi fixa, escolta i practica mentre contribueix al funcionament del taller, fins que al cap d'uns cinc anys arriba a ser oficial de sastre. Finalment, acaba essent mestre i agafa aprenents.

Jean Lave i Etienne Wenger expliquen l'aprenentatge de l'aprenent com a *situat* dins d'una comunitat de pràctica, com la comunitat de pràctica culturalment integrada dels sastres de Libèria (Lave i Wenger, 1991). La *participació perifèrica legítima* de l'aprenent en la feina d'un taller de sastreria és el vehicle per a aprendre la feina i assumir la identitat de sastre. La participació dels aprenents en la feina de la comunitat de sastres és al principi, per disseny i per necessitat, perifèrica. S'hi fixa. Escolta. Fa part de les operacions. La seva feina, encara que perifèrica, continua essent legítima. Contribueix al funcionament del negoci, encara que estigui aprenent. De mica en mica passa a *participar plenament* en la feina del taller i de la comunitat de sastres amb què entra en contacte. El seu aprenentatge, dut a terme amb la participació, forma la seva identitat. A mesura que l'aprenentatge permet que faci més coses, l'aprenent esdevé sastre i entra a participar plenament en la comunitat de pràctica.

Lave i Wenger apliquen la seva teoria a l'aprenentatge fora dels aprenentatges tradicionals. Carole Cain (Cain, 1991) va estudiar un grup de persones que participaven en Alcohòlics Anònims (AA). Des del punt de vista sociocultural de Cain, el treball del nouvingut a AA és forjar una nova identitat com a alcohòlic no bevedor. Lave i Wenger sostenen que la participació del nouvingut a AA, igual que la de l'aprenent de sastre, és parcial. Mitjançant la participació perifèrica legítima en les reunions de la comunitat de pràctica d'alcohòlics no bevedors, el nouvingut aprèn el llenguatge i les pràctiques de la comunitat.

La pràctica inclou l'explicació d'històries personals que comencen amb les paraules següents: "Em dic X i sóc alcohòlic." Les històries són relats personals del que vol dir acabar essent un alcohòlic no bevedor i viure com a tal. El grup accepta els primers intents d'explicació de la història del nouvingut. A mesura que aquest nouvingut sent les històries d'altres membres de la comunitat d'AA, comença a modificar el relat per encaixar en la pràctica de la comunitat. Recorre als veterans de la comunitat perquè l'ajudin quan s'afebleix la seva determinació de no beure. Amb el temps, la seva història s'adapta a les històries dels veterans. Acudeix a ajudar els nous participants. Passa a participar plenament en la comunitat. Explica la seva història de passar a ser un alcohòlic no bevedor, una història que ara defineix qui és i com viu.

El treball de Lave i Wenger il·lustra el paper de l'activitat en la negociació de la identitat. A mesura que els individus participen en les activitats d'una comunitat de pràctica, aprenen a participar-hi més plenament. A mesura que aprenen, canvia el que poden fer i, en conseqüència, el sentit de qui són, tant

el propi com els dels altres. El sistema d'activitat de les comunitats de pràctica està configurat per la cultura i la història i, alhora, es reconfigura mitjançant la participació de les persones individuals.

### **Implicacions**

En quines comunitats de pràctica participeu? En quines preveieu entrar?

Com és la participació perifèrica legítima en aquestes comunitats? I la participació plena?

L'aprenentatge dels nens, en quins contextos es pot descriure com una participació perifèrica legítima?

L'escolarització, és una comunitat de pràctica? Quins exemples podeu donar en el sentit de si ho és o no?

## Resum

En aquesta secció resumirem els conceptes clau que han sorgit a partir de la discussió dels enfocaments socioculturals a la identitat i oferirem indicis d'implicacions i aplicacions per als educadors.

Les visions convencionals de la identitat tendeixen a posar l'accent en el desenvolupament individual i se centren en la manera en què el sentit del jo d'una persona individual ofereix una experiència de continuïtat i coherència. Això s'ha vist com un signe de salut mental, especialment en el món actual de la globalització i la comunicació pràcticament instantània. Les tradicions socioculturals de recerca poden aportar molt a la comprensió de la identitat, especialment per als professionals de l'educació. L'enfocament sociocultural a la formació de la identitat se centra en els orígens socials del funcionament mental i posa l'accent en el paper que té l'activitat mediatitzada per eines en la configuració de la consciència personal. Per força, aquest enfocament subratlla la importància de la cultura i la història i porta a reconèixer les limitacions socials i organitzatives en la configuració de la identitat individual. Al mateix temps, la teoria pràctica i la teoria de l'activitat, tant l'una com l'altra subcategories de les perspectives socioculturals, mantenen que els individus i els seus contextos es configuren recíprocament. La identitat, doncs, és dinàmica, activa i canviant.

En aquest mòdul hem presentat una selecció petita però representativa de la recerca sociocultural que il·lustra com els experts han intentat connectar els grans patrons de funcionament cultural amb l'aprenentatge i el desenvolupament individuals. Al llarg d'aquest mòdul us hem demanat que responeu a preguntes i que feu exercicis, amb la qual cosa deveu haver vist la manera amb què podeu aplicar aquest enfocament al vostre treball, però comentarem alguns punts clau per subratllar alguns conceptes en concret.

Per a entendre les persones, són de més ajuda els exemples contextualitzats de comportaments que no pas *personalitat* i altres etiquetes semblants basades en trets. Tothom presenta combinacions de moltes concepcions del jo, moltes vegades contradictòries. Sovint, tan sols cada persona individual pot veure la coherència de les seves maneres d'actuar. Les persones, tant nens com adults, són conglomerats de característiques que es forgen en l'activitat del moment, fins i tot quan vosaltres treballeu amb ells sobre problemes concrets. De manera semblant, els "problemes" no es poden entendre productivament si es veuen com a residents en l'individu. Els problemes són manifestacions d'un funcionament sistèmic que produeixen uns resultats més o menys coherents

que es veuen com una correcció necessària. La implicació d'aquesta perspectiva és que el treball a l'escola esdevé un procés d'exploració i flux d'idees més que no pas en l'aplicació de programes o procediments estandarditzats.

Les escoles són llocs de desenvolupament tant dels adults com dels estudiants. Una perspectiva sociocultural posa l'accent en el fet que tothom aprèn i es desenvolupa; els professors, els cuidadors, els treballadors socials i els psicopedagogs han d'abordar les seves responsabilitats professionals conscients de la seva pròpia fal·libilitat i de les oportunitats per a aprendre i desenvolupar-se. L'avaluació, doncs, deixa de ser un diagnòstic de persones individuals per a esdevenir una oportunitat per a aprendre a millorar l'entorn i perquè flueixin idees sobre aquest aspecte.

La teoria sociocultural permet entendre el vincle entre la participació en activitats, l'aprenentatge i la identitat. L'aprenentatge dels estudiants, o l'aprenentatge dels adults a l'escola, creix a partir del que fan en interacció amb els altres, molt més del que ho fa a partir de la informació que els presenten. Així, doncs, la planificació de les classes s'ha de centrar a organitzar un marc d'activitats en què participin els estudiants més que no pas a presentar informació. Per a treballar amb professors i administradors per millorar les escoles s'aconsellen uns enfocaments semblants; abans que exposicions i ordres, val més orquestrar sessions de resolució de problemes que fomentin la implicació activa. Quan els adults treballen conjuntament per aportar informació, per fer observacions sobre classes i estudiants i per dedicar la seva experiència col·lectiva a plantejar problemes de pràctica en les seves pròpies aules, creen el coneixement que necessiten.

El vincle entre aprenentatge i identitat posa de manifest l'ampli abast de les exigències que l'aprenentatge imposa sobre l'estudiant i, en conseqüència, el tipus de suport que ha d'oferir un entorn d'aprenentatge. Per exemple, durant el primer any a la universitat, els estudiants aprenen no solament el contingut dels seus cursos, sinó també a forjar identitats com a universitaris. Els estudiants recorren a la seva família i als seus companys perquè els ajudin en aquesta tasca. Un entorn d'aprenentatge que permeti la construcció de relacions entre companys i entre professors i estudiants reforça els recursos disponibles perquè els estudiants acabin essent les persones que volen ser. Quan s'espera dels adults que siguin un tipus de professor o un tipus de treballador diferent, algú amb uns rols i unes responsabilitats diferents de les que pensen que tenen, aquests adults fan una feina identitària. Una perspectiva sociocultural de l'aprenentatge que tingui en compte la seva connexió amb la identitat exigeix paciència amb els estudiants i la creació d'entorns d'aprenentatge que ofereixin suport a tothom.

L'activitat resulta clau en l'ensenyament i l'aprenentatge, en el diagnòstic i la teràpia; el diagnòstic de "problemes", l'avaluació i la instrucció es construeixen dins d'activitats. S'ha de prestar una atenció més explícita a la naturalesa de les activitats que constitueixen la substància del dia escolar. Els



éssers humans no poden **no** aprendre, i l'aprenentatge apercebut, és a dir, l'aprenentatge que té lloc en els límits de la consciència, és tan important com l'aprenentatge conscient del contingut del currículum. Aquest fet ens exigeix prestar atenció a totes les activitats de l'escola a mesura que avaluem l'aprenentatge que té lloc, i no solament a les activitats curriculars que centren l'atenció de les escoles. Si, per exemple, en una escola es permet l'assetjament escolar (*bullying*) i l'activitat de les colles, els estudiants aprendran de primera mà què és la por i la intimidació, fins i tot encara que el currículum posi l'accent en la presa democràtica de decisions i la consideració envers els altres.

Les escoles es consideren normalment uns llocs importants d'aprenentatge i desenvolupament, però no sempre s'és conscient del ple sentit d'aquesta afirmació. Una escola concreta d'una comunitat concreta reflecteix no solament els valors i les actituds locals, sinó també els pressupòsits històrics i culturals de la societat. Igual que passa amb totes les institucions, ofereix un entorn de limitacions i potencialitats per al desenvolupament de la identitat i el canvi. Els adults de les escoles es troben en condicions de qüestionar els pressupòsits en què es basen les polítiques i els procediments i d'impulsar canvis en la manera de fer les coses. Les escoles poden ser llocs de reproducció dels mals socials o bé una font d'innovació i inspiració.



## Bibliografia

### Referències clau

Les referències següents són, segons la nostra opinió, lectures bàsiques per a entendre la perspectiva sociocultural de la identitat.

**Holland, D. et al.** (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, DT: Harvard University Press.

Els autors examinen els papers de la cultura i la història en la configuració de les identitats al mateix temps que tenen en compte l'agència individual. De quina manera la cultura, la història i els contextos concrets configuren les persones? I, alhora, de quina manera els individus prenen decisions fora de les normes culturals i configuren amb això unes cultures i una història en evolució? Els autors sostenen que les identitats no són fixes, sinó que evolucionen amb el temps i que es forgen en comunitat amb els altres. Els autors postulen els mons figurats com un aspecte de la teoria pràctica. Els mons figurats són sistemes d'activitat imaginats, compartits i socialment construïts en què entra la gent. Configuren les identitats dels individus que formen part d'aquests mons i, alhora, estan configurats per les identitats d'aquests individus. Els autors inclouen comentaris de l'obra de Bakhtín, Vigotski, Bourdieu i Cole, entre altres. Els exemples de recerca s'han extret de la recerca etnogràfica dels autors.

**Lave, J. i Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Regne Unit: Cambridge University Press.

Lave i Wenger ajuden a entendre la connexió de l'aprenentatge i la negociació de la identitat amb les comunitats de pràctica de la teoria sociocultural. Basen les seves explicacions teòriques en cinc estudis fets per altres investigadors dels processos que segueixen els aprenents, que ells anomenen *aprenentatge situat*. Aquests cinc estudis són sobre les llevadores de Mèxic, els sastres de Libèria, els intendants de la Marina dels Estats Units, els carnisers dels supermercats dels Estats Units i els alcohòlics no bevedors d'Alcohòlics Anònims. Les persones aprenen a partir de la participació perifèrica legítima en comunitats de pràctica establertes. Mitjançant la participació perifèrica legítima, els novinguts passen de la participació *perifèrica* a la *plena* i gradualment substitueixen els veterans en les comunitats de pràctica. Durant el procés d'aprenentatge mitjançant la participació perifèrica legítima, les persones assumeixen identitats com a membres de ple dret d'una comunitat de pràctica.

**Penuel, W. R. i Wertsch, J. V.** (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist* 3 (2), 83-92.

Es pot sostenir que la veu dominant en la recerca de la identitat ha estat el psicòleg americà Erik Erikson. No obstant això, aquest article examina la manera en què l'enfocament sociocultural de Lev Vigotski pot orientar la recerca sobre la identitat. Els autors sostenen que aquest treball el caracteritzen tres temes: l'ús de l'anàlisi evolutiva per a estudiar el funcionament individual, l'afirmació que la consciència individual té uns orígens socioculturals i el fet que l'acció humana està mediatitzada per eines materials i simbòliques. S'exhorta els experts a estudiar l'activitat humana dins dels seus contextos culturals i a examinar les arrels històriques d'aquesta activitat.

**Rogoff, B.** (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nova York: Oxford University Press.

Barbara Rogoff defensa que la identitat s'ha d'entendre com una convergència de patrons d'interacció de processos culturals. Les persones individuals es desenvolupen a mesura que participen en els seus contextos immediats, això és, la família, la comunitat i la societat, fonamentant-se en les pràctiques culturals que els han arribat per mitjà de les generacions. El text s'inspira en les recerques d'altres investigadors en una àmplia varietat de contextos per a projectar llum sobre les semblances i les diferències en les tasques humanes essencials: la criança dels nens, les relacions socials, la interdependència i l'autonomia, les transicions en el desenvolupament, els rols de gènere, l'ensenyament i l'aprenentatge.

**Vygotsky, L.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, DT: Harvard University Press.

Aquest llibre presenta una selecció de quatre de les obres de Lev Vigotski, una monografia de 1930 inèdita, "Tool and Symbol in Children's Development", i el capítol "The History of the Development of Higher Psychological Functions", publicat primer en rus el 1960. Ofereix una visió de conjunt de les teories de Vigotski i situa les seves idees dins d'un context teòric més ampli. Fins a la publicació d'aquest treball, hi havia moltes persones que pensaven que Vigotski era un neoconductista, però aquests assajos demostren que l'abast de la seva visió va

molt més enllà dels fenòmens psicològics. Vigotski assigna un paper primordial al llenguatge i al pensament simbòlic en la configuració de l'estructura de la identitat adulta.

**Wertsch, J. V.** (1993). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, DT: Harvard University Press.

En aquest petit volum, James V. Wertsch presenta una integració de diverses teories relatives a la naturalesa fonamentalment social de la consciència humana. Sosté que no podem entendre la identitat fora del medi social en què es desenvolupa. Combina una anàlisi de les teories de Lev Vigotski de l'acció semiòtica amb l'argument dialògic de Mikhaïl Bakhtin i demostra que un enfocament sociocultural de la ment pot crear una imatge de la relació essencial entre els processos psicològics i els escenaris culturals, històrics i organitzatius.

### Referències esmentades

A continuació trobareu els treballs que s'esmenten en aquest mòdul:

**Bakhtin, M. M.** (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.

**Bateson, G.** (2000). *The logical categories of learning and communication. Steps to an Ecology of Mind* (pp. 279-308). Chicago: University of Chicago Press.

**Bourdieu, P.** (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Brancard, R.** (2008). *Negotiating identities: Voices of students in a community college developmental education program*. Denver: University of Colorado Denver.

**Cain, C.** (1991). Personal stories: Identity acquisition and self-understanding in Alcoholics Anonymous. *Ethos*, 19, 210-253.

**Damasio, A.** (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. Nova York: Pantheon.

**Gleason, P.** (1983). Identifying identity: A semantic history. *Journal of American History*, 69 (1), 910-931.

**Goody, E.** (1989). *Learning and the division of labor. Anthropological Perspectives on Apprenticeship*. M. Coy (Ed.). Nova York: Suny Press.

**Goody, E.** (Ed.) (1982). *From Craft to Industry*. Cambridge, Regne Unit: Cambridge University Press.

**Havelock, E. A.** (1986). *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. New Haven, CT: Yale University Press.

**Hervik, P.** (2004). Anthropological perspectives on the new racism in Europe. *Ethos*, 69 (2), 149-155.

**Hervik, P.** (2004). The unbridgeable world of Danish cultural differences. *Ethos*, 69 (2), 247-267.

**Holquist, M.** (2002). *Dialogism: Bakhtin and His World* (2a. ed.). Nova York: Routledge.

**Jacques, F.** (1991). *Difference and Subjectivity: Dialogue and Personal Identity*. New Haven, CT: Yale University Press.

**Lave, J. i Wenger, E.** (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Regne Unit: Cambridge University Press.

**Lawrence, J. A. i Dodds, A. E.** (2007). Myself, the project: Sociocultural interpretations of young adulthood. A J. Valsiner i A. Rosa. *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Nova York: Cambridge University Press.

**Lawrence, J. A. i Valsiner, J.** (2003). Making personal sense: An account of basic internalization and externalization processes. *Theory & Psychology*, 13 (6), 723-752.

**Penuel, W. R. i Wertsch, J. V.** (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30 (2), 83-92.

- Rogoff, B.** (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nova York: Oxford University Press.
- Salgado, J. i Gonçalves, M.** (2007). conscious. A J. Valsiner i A. Rosa. *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 608-624). Nova York: Cambridge University Press
- Toulmin, S.** (2001). *Return to Reason*. Cambridge, DT: Harvard University Press.
- Urrieta, L. J.** (2009). *Working from Within: Chicana and Chicano Activist Educators in Whites-tream Schools*. Tucson, AZ: University of Arizona Press.
- Vygotsky, L.** (1962). *Thought and Language*. Cambridge, DT: MIT Press.
- Vygotsky, L.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, DT: Harvard University Press.
- Wagner, W.** et al. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2 (1), 95-125.
- Weiner, I. B. i Greene, R. L.** (2007). *Handbook of Personality Assessment*. Nova York: Wiley.
- Wertsch, J. V.** (1993). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, DT: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V.** (2005). *Voices of collective remembering*. Nova York: Cambridge University Press.
- Willis, P.** (1991). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Nova York: Columbia University Press / Morningside Edition.

