

La perspectiva dialògica en la construcció de la identitat humana al llarg de la vida

Antoni Badia Garganté
Carles Monereo Font

PID_00192501



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

Introducció.....	5
1. Fonaments de la perspectiva dialògica en la caracterització de la identitat humana.....	9
1.1. La identitat humana és única i múltiple	10
1.2. La identitat humana és contínua i discontinua	13
1.3. La identitat humana és social i individual	15
2. La identitat humana des de la perspectiva dialògica i l'aprenentatge al llarg de la vida.....	18
2.1. La construcció de la identitat com a diàleg intramental i intermental	18
2.1.1. El context social	21
2.1.2. El context mental	23
2.2. Identitat narrativa enfront d'identitat en acció	27
2.2.1. Els rols, funcions o tasques prototípics d'una determinada identitat de referència	28
2.2.2. Els procediments i estratègies necessaris que han de guiar una actuació d'acord amb la identitat de referència	29
2.2.3. Les emocions i sentiments que han d'acompanyar una actuació coherent amb la identitat de referència ...	29
3. Processos i mecanismes dialògics de canvi de la identitat en subjectes adults.....	32
4. Escenaris, moments o situacions de canvi de la identitat humana.....	43
5. Bibliografia complementària comentada.....	56
Bibliografia.....	59

Introducció

“Parla perquè jo et conegui.”

Sòcrates (470 aC - 399 aC)

“All people derive particular identities from their roles in society, the groups they belong to, and their personal characteristics.”

Burke i Stets (2009)

En les dues últimes dècades l'estudi de la **identitat humana** ha cobrat suma importància com demostra el fet que s'hagin publicat estudis, manuals i assajos en disciplines tan diferents com les ciències polítiques, les ciències de la comunicació i, per descomptat, la sociologia (Giddens, 1997) i diferents àmbits de la psicologia, com ara la psicologia social (Burke i Stets, 2009) o la psicologia del desenvolupament (Gifré, Monreal i Esteban, 2011). No obstant això, no ha estat fins a èpoques relativament recents que aquest tema ha estat tractat des de la psicologia de l'educació. Des d'aquesta disciplina acadèmica, alguns autors com Monereo i Pozo (2011) posen de manifest la interrelació que hi ha entre identitat, ensenyament i aprenentatge en l'àmbit de l'educació formal i, per això, aborden l'estudi de les identitats dels participants, professors i estudiants, en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Els mateixos autors indiquen que la psicologia de l'educació no ha de restringir l'estudi de la identitat a l'educació escolar. Al contrari, es pot aplicar de manera més general a l'estudi de l'aprenentatge al llarg de la vida.

La noció d'*aprenentatge al llarg de la vida*, si agafem com a marc teòric de referència l'estudi de la *identitat humana*, es defineix com el conjunt de processos interpsicològics i intrapsicològics que, desenvolupats de manera concurrent en el temps, expliquen com s'arriben a construir noves identitats, com es desenvolupen identitats vigents, com de vegades es poden recuperar identitats anteriors i de quina manera, de vegades, es van abandonant i s'acaben perdent identitats que ja no s'exerceixen.

Per a donar compte d'aquests processos i les interaccions que tenen, ens hem de dotar d'un model conceptual que permeti delimitar què entenem per *identitat* i de quina manera es pot desenvolupar al llarg de la vida aquesta identitat. Des d'un punt de vista sociocognitiu, aquest model conceptual ha de poder explicar tres aspectes interrelacionats de l'ésser humà: com va variant el seu coneixement del món, com van variant les seves accions en el món i com es relacionen aquests dos aspectes.

La visió psicoeducativa que adoptarem per explicar i caracteritzar la identitat humana i la relació d'aquesta identitat amb l'aprenentatge al llarg de la vida es formula a partir de la confluència entre una perspectiva psicològica sociocognitiva de la identitat (Monereo i Badia, 2011) i l'enfocament dialògic de

la identitat (Akkerman i Meijer, 2011). Aquestes dues perspectives s'oposen a una visió dualista de la persona basada en la separació nítida entre allò que és "intrapersonal i intern" i allò que és "interpersonal i extern", i consideren que els processos de construcció de la persona individual tenen una **naturalesa dialògica**. Aquest caràcter dialògic es caracteritza, precisament, pel fet de mantenir inseparable i en diàleg continu allò que diu que és l'ésser humà i allò que fa en les diferents actuacions socials en què està involucrat (Salgado i Hermans, 2005).

Concretament, aquestes consideracions impliquen l'existència de dos aspectes de la identitat que s'han d'examinar conjuntament, en qualitat d'elements interrelacionats i complementaris. D'una banda, en la perspectiva adoptada se sosté l'existència d'una identitat única, contínua en el temps, i de naturalesa individual. Dit d'una altra manera, es reconeix per **allò que és l'ésser humà**. **Allò que sóc jo** es pot caracteritzar com un espai mental, privat i subjectiu, que compleix dues funcions: donar continuïtat autobiogràfica a la vida d'un ésser humà i contribuir a dotar de coherència les accions que fa una persona en els diversos contextos d'actuació social.

Ara bé, considerant les diferents accions socials que duen a terme els éssers humans en els diversos contextos socials en què participen, la identitat seria múltiple, discontinua i social. Dit d'una altra manera, aquesta segona mirada se centra en **allò que fa la persona i té repercussió social**.

Aquestes dues dimensions de la identitat, la subjectiva i la social, s'entrellacen mitjançant la noció d'*I-posició*, que segons Hermans (2003) combina l'existència d'"un jo subjectiu" gràcies al qual es manté l'agència i la continuïtat de la identitat subjectiva i, al mateix temps, s'estén i es perllonga cap a l'acció social en l'heterogeneïtat d'individus i grups en la societat mitjançant un "jo social". Per això, considerem que una I-posició possibilita la interrelació entre configuracions cognitives representacionals més probables de ser activades per un subjecte per a regular la seva acció en una determinada situació social (Pozo, 2011) i, a escala social, defineix una personalitat parlant que presenta una visió i una història específiques, enfront d'altres visions o històries, pel que fa a un tema, una qüestió o un problema. Bakhtín subratlla la **dimensió social de la noció d'*I-posició*** considerant-la una **veu (expressió) d'una posició social**. D'acord amb el que acabem de dir, la identitat humana està formada per múltiples I-posicions.

Exemple de múltiples I-posicions

Branco i Madureira (2008) fan un estudi en què es posa de manifest l'existència de múltiples I-posicions en una dona de vint-i-cinc anys (la I-posició *catòlica*, la I-posició *filla* i la I-posició *lesbiana*), i com s'estableix un diàleg permanent entre les tres I-posicions durant el desenvolupament de la identitat. Els autors mostren de quina manera les creences subjectives i les pràctiques culturals i socials interactuen entre si i provoquen l'aparició d'experiències subjectives carregades d'aspectes afectius. En el cas estudiat, la dona es debat entre els valors catòlics i familiars i la seva experiència homosexual. Com a resultat d'aquesta interacció, emergeix una nova I-posició missionera que adopta la dona dins de la comunitat gai.

En les pàgines següents ens aturarem a aportar una definició més completa de la noció d'*identitat humana* i la relacionarem amb el significat d'aprenentatge al llarg de la vida. Més endavant explicarem i exemplificarem en què consisteix adquirir, desplegar i exercir, i abandonar identitats.

1. Fonaments de la perspectiva dialògica en la caracterització de la identitat humana

La **identitat humana** és un constructe conceptual prou ampli i alhora delimitable que ens pot fer un bon servei per a emmarcar teòricament el fenomen de l'aprenentatge al llarg de la vida. Com hem comentat, la noció d'*identitat humana* té a veure amb la relació que es pot establir entre el que s'ha anat anomenant en algunes disciplines socials la **identitat individual** i la **identitat social**. Aquest posicionament és consubstancial a l'afirmació, inherent en la perspectiva dialògica, de l'estreta interrelació que podem establir entre el context cultural, el context social, el coneixement i l'acció humana.

Exemple: arribar a ser mare

El procés pel qual una dona esdevé mare i exerceix com a tal pot exemplificar molt bé la interrelació que es pot establir entre la dimensió individual i social de l'aprenentatge al llarg de la vida. Des d'aquest punt de vista, arribar a ser mare vol dir adoptar aquesta nova identitat. El començament de l'assumpció s'ha de situar molt abans del naixement del nadó o l'adopció de l'infant, i implica quins coneixements va adquirint la futura mare en relació amb l'exercici d'aquesta identitat i, al mateix temps, quines accions socials emprèn vinculades directament amb l'exercici d'aquesta identitat. L'àmbit individual i l'àmbit social s'interrelacionen durant l'emergència d'aquesta nova identitat. Alguns dels interrogants que ens podem formular des d'aquest punt de vista són aquests: quins nous coneixements va construint la futura mare?, en quines situacions socials ja és tractada com a tal, abans del part?, en quines noves activitats socials comença a participar per la condició de futura mare?, quina relació hi ha entre les noves situacions socials i els coneixements que va construint la nova mare?

Per a desenvolupar el tema del mòdul i mirar de respondre a aquests interrogants presentem un esquema que ens guiarà en la nostra exposició. La figura següent il·lustra gràficament la interrelació que es pot establir entre l'àmbit individual i social del funcionament humà, i els principals grups de factors que tindrem en compte en aquest mòdul, relacionats amb la cultura i la societat en què s'inscriu el procés de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Identitat individual

Les característiques de la identitat personal d'un determinat individu.

Identitat social

En tant que categoria social aplicada a una persona que actua en un determinat context social.

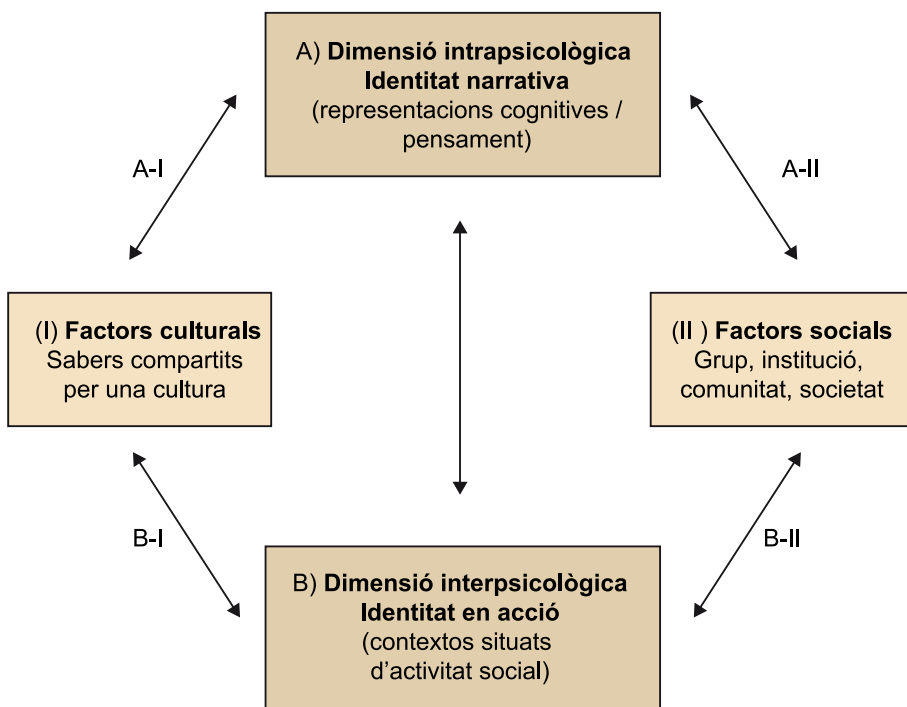


Figura 1. La identitat dialògica humana: dimensions i factors relacionats

Aquesta figura 1 representa les dues dimensions de la identitat, una identitat concebuda com a única, contínua i individual, i una altra de concebuda com a múltiple, discontinua i social, i mostra la necessitat de no dissociar aquestes dues identitats. Volem posar el focus d'anàlisi en la complexitat de l'individu, en la interrelació de la dimensió intrapsicològica (l'àmbit personal, la identitat narrativa o declarada) i la dimensió interpsicològica (l'àmbit social, la identitat en acció en uns determinats contextos socials). També volem evidenciar dos factors que influeixen en la configuració d'aquestes dues dimensions de la identitat, que són, d'una banda, les pràctiques culturals i el significat que es dóna a aquestes pràctiques, i de l'altra, la societat i les estructures, processos i relacions que s'estableixen entre individus, grups, comunitats o qualsevol altra agrupació de persones.

Exemple

Alguns exemples de pràctiques culturals són les econòmiques, les polítiques, les científiques, les educatives i les jurídiques.

Seguidament explicarem com es pot interpretar el contingut de la figura 1 utilitzant les dimensions de la identitat que hem avançat abans: unitat/multipllicitat, continuïtat/discontinuitat, i dimensió individual / dimensió social.

1.1. La identitat humana és única i múltiple

És una evidència inqüestionable que l'ésser humà, en un moment temporal concret, té la sensació de ser la mateixa persona al llarg de les diverses situacions socials en què participa i en els diferents espais on actua. Qualsevol persona és conscient que té una identitat personal i es percep a si mateixa com un ésser únic i diferent dels altres, amb uns atributs personals singulars no compartits amb altres persones. Aquests atributs personals es poden referir tant a

aspectes de contingut (coneixement i creences específics d'un individu) com a processos o mecanismes de funcionament mental (o formes idiosincràtiques de pensament i parla personal).

Analitzar la unicitat d'una persona, això és, indagar qui és una persona, implica analitzar el conjunt de representacions cognitives i processos de pensament que són propis d'aquesta persona. Aquestes representacions cognitives poden estar formades per coneixements de diferent naturalesa, com ara concepcions, creences, teories o imatges sobre el món i la realitat. El contingut d'aquestes autorepresentacions cognitives abasta, com a mínim, tres aspectes constitutius del coneixement que una persona té d'una determinada identitat personal:

- Els rols, funcions o tasques prototípics d'una determinada identitat de referència.
- Les concepcions o creences sobre els principis, procediments i estratègies necessaris que han de guiar la seva actuació, d'acord amb la identitat de referència.
- Els sentiments i emocions que han d'acompanyar aquesta actuació, coherents una altra vegada amb la identitat de referència.

Per a comprendre la complexitat de les possibles interrelacions que hi ha entre els continguts del sistema cognitiu humà s'ha d'entendre que les persones no tenim un únic conjunt de representacions cognitives sobre rols, procediments i estratègies, o sentiments sobre un mateix objecte. Al contrari, les concepcions humanes tenen una naturalesa plural, i molt sovint conviuen en un mateix individu concepcions alternatives enfront d'un mateix objecte o realitat social. Un determinat posicionament actitudinal de l'individu enfront del conjunt de múltiples representacions disponibles i alternatives per a un mateix fet o fenomen real ens informa sobre quines representacions tenen més probabilitat de ser activades per a regular una determinada acció social en una situació real (Pozo, 2011). Aquest aspecte s'ha de tenir molt en compte quan el subjecte actua en contextos reals d'activitat perquè explica en part l'actuació diferent d'un individu enfront de situacions aparentment semblants. És cert que la competició entre concepcions alternatives farà emergir una concepció enfront d'un objecte que s'imposarà en una situació particular, i serà visible per als altres. Això no indica, però, que **dins del sistema cognitiu d'un individu** no hi puguin **haver altres concepcions**.

Aquest coneixement individual té l'origen en fonts de diferent naturalesa (acadèmica, professional, local o de sentit comú), a l'interior de diversos contextos socioculturals (familiar, educatiu, professional). És indispensable conèixer les fonts del coneixement d'un individu i els contextos socials i culturals en què ha après, si el nostre interès és conèixer les característiques de les identitats que en un moment concret "posseeix" aquesta persona.

El coneixement a fons de l'evolució biogràfica d'una persona també ens pot informar del seu "funcionament interior", especialment en la dimensió conscient. Ens referim, particularment, al fet que l'ésser humà manté una sensació consistent i coherent de si mateix mitjançant un espai subjectiu de **diàleg interior** que s'ha creat al llarg de la biografia. Aquest diàleg interior és un tipus específic de "parla interna", caracteritzat pel fet de posar en interacció diferents I-posicions que pot adoptar una mateixa persona. Per això, s'ha de considerar un espai de confluència de múltiples veus, que reflecteixen les I-posicions socials o culturals d'un individu. Aquesta permanència i unicitat de la parla interna assegura que el subjecte es mou en una I-posició tenint en compte les característiques de les altres I-posicions que duu a terme ell mateix, i intenta garantir, per dir-ho d'alguna manera, la coherència i la consistència de la identitat pròpia. Dit d'una altra manera, **encara que jo dugui a terme actuacions diferents en contextos diferents, el meu diàleg intern és el mateix, i em permet continuar essent "jo mateix"**.

D'altra banda, també és una evidència que l'ésser humà es pot presentar amb "múltiples cares" i que aquesta multiplicitat no ha d'implicar necessàriament la negació de l'existència d'una identitat única. Aquesta identitat única es mostra en forma de diferents versions de la identitat pròpia, en diverses I-posicions. De vegades l'ésser humà és capaç de moure's d'una I-posició a una altra sense dificultats ni contradiccions.

Exemple de múltiples cares

Una dona pot exercir de metgessa de les nou del matí a les dotze del migdia, i quan surt de la consulta canviar d'identitat automàticament, i passar a ser una mare que va a buscar els fills a l'escola.

El moviment d'una I-posició a una altra no es fa sempre sense contradiccions. Moltes persones tenen conflictes interns motivats pel fet d'exercir I-posicions que són incompatibles.

Exemples de contradiccions

Un jugador de futbol que s'entrena per millorar la seva competència i, quan acaba l'entrenament, passa a ser un fumador. O una ecologista activa que va a comprar en botigues d'alimentació de baix preu on venen carn envasada amb materials no reciclables. I altres persones que poden tenir conflictes externs derivats d'una actuació desajustada a la identitat esperada, en vista d'una determinada situació social. Ningú no esperaria que un policia en acte de servei no respectés totes les normes establertes, sense un motiu aparent.

Acceptar que és compatible l'existència simultània d'una identitat única i múltiple pot arribar a ser molt útil com a marc interpretatiu per a explicar el que passa quan els individus intenten resoldre incidents crítics relacionats amb la recerca de la coherència pròpia entre dues o més I-posicions conflictives entre si.

Aquest marc interpretatiu sembla que explica el procés de resolució d'incidents en termes de gestió de múltiples creences sobre una mateixa qüestió, que entren en conflicte o en competència per a la resolució més adequada del problema. Aquestes creences es poden produir sobre continguts diferents, o es poden donar sobre el mateix contingut, i poden ser compatibles entre si o, en canvi, es poden basar en principis d'actuació clarament oposats.

1.2. La identitat humana és contínua i discontinua

El sentit de continuïtat de l'ésser humà és essencial per a entendre la unitat de la identitat pròpia. Segons Akkerman i Meijer (2011), aquesta percepció de continuïtat de l'ésser humà es manté gràcies a dos mecanismes: mitjançant narracions i mitjançant patrons d'actuació.

1) Les **narracions** tenen a veure tant amb les converses que té amb si mateix l'individu com amb les converses que manté amb els altres. Mitjançant les narracions **autoexpressades**, l'individu estructura les seves experiències vitals significatives. Amb aquesta narrativa sobre si mateix l'ésser humà articula les seves intencions, interpretacions i avaluacions sobre el conjunt de les seves vivències, mirant de donar-li coherència. D'aquesta manera funciona com un dispositiu de construcció de la seva pròpia identitat (Hermans i Hermans-Jansen, 1995). Així mateix, aquest procés de construcció de la identitat opera com un mecanisme que possibilita poder donar continuïtat temporal a l'existència humana, integrant les vivències prèvies amb les noves, i els fets quotidians amb els extraordinaris.

Gràcies a les **converses amb els altres** també s'aconsegueix la percepció de continuïtat de la identitat humana. El fet d'usar de manera reiterada determinats "llenguatges socials" (Bakhtín, 1981) dins de determinats estrats socials (segons que sigui una professió, una generació o un grup d'afició) caracteritzats per atributs que tenen a veure amb determinats continguts i estructures o patrons típics de comunicació verbal –Bakhtín (1986) els anomena *gèneres discursius*– genera la percepció de permanència en el temps de "la mateixa realitat" o de realitats "molt semblants" que emergeixen en escenaris socials, estructurats i reconeguts pels participants.

Exemple de gèneres discursius

Les reunions entre professionals a la feina, consistents sovint en converses repetitives sobre els mateixos temes, poden ser exemples molt il·lustratius de situacions socials que donen continuïtat a la identitat professional dels participants.

2) Els **patrons d'actuació**, especialment els que segueixen pautes rutinàries i poc conscients, són un altre mecanisme de manteniment de la continuïtat de la identitat, fonamental per a la vida quotidiana. Aquestes rutines apreses són respostes automatitzades a problemes habituals de la vida ordinària que han demostrat que són útils, eficaces i òptimes per a resoldre'ls.

Lectura recomanada

S. F. Akkerman i P. C. Meijer (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.

Aquests dos aspectes que doten de continuïtat la identitat humana, les narracions i els patrons d'actuació no tenen únicament una naturalesa individual, no són solament respostes construïdes individualment, ni es tracta d'una continuïtat que afecti només l'individu. Més aviat, estan molt influïts per les característiques de la cultura dins de la qual la persona construeix i desenvolupa la identitat. Això és així perquè les accions individuals són intervingudes per artefactes creats culturalment: eines materials, conceptuals (Wertsch, 1993) i instruments psicològics (Kozulin, 1998). Segons Vigotski, alguns dels exemples d'instruments psicològics són la llengua, els sistemes per a comptar, els sistemes de signes algebraics, les obres d'art, els esquemes, els diagrames, els mapes, els dibuixos tècnics i tot tipus de signes convencionals. Els principals exemples d'instruments materials, en el marc de la societat de la informació i el coneixement, es poden relacionar directament amb l'ús d'Internet i les tecnologies de la informació i la comunicació.

També és evident que la identitat humana té una naturalesa discontinua. Ja hem indicat que la identitat humana canvia d'acord amb la situació social amb què es troba l'individu. És raonable esperar que en situacions diferents l'ésser humà desplegui diverses versions de si mateix en forma d'identitats en acció. Aquestes veus no són solament versions de si mateix desplegadas com una acció instrumental i estratègica, sinó que a més es conformen tenint en compte les condicions del context en què apareixen, com ara les expectatives immanents al rol social representat o les característiques dels altres participants.

Des d'un punt de vista de la construcció de coneixement vinculat a l'aprenentatge al llarg de la vida, podem distingir entre diferents tipus d'escenaris socioculturals dins dels quals pot transcórrer bona part de l'activitat social de les persones.

Un escenari sociocultural es pot definir com:

“[U]n entorno espacio-temporal que contiene un rico entramado de personas con intenciones, motivos y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, «negocian» una representación compartida del contenido de las mismas.”

Rodrigo (1997, p. 180)

Hi poden haver almenys **cinc tipus d'escenaris** socioculturals d'activitat humana:

- L'escenari de la **vida quotidiana**: el temps lliure i les pràctiques d'oci, la família, les activitats culturals, el manteniment de la salut i la qualitat de vida, i el consum, entre altres.
- L'escenari **professional**: l'exercici, la millora, la innovació en una professió.

- L'escenari **escolar**: les activitats en l'ensenyament i l'aprenentatge de les àrees curriculars i competències.
- L'escenari **científic**: la producció de coneixement científic i l'aplicació tècnica d'aquest coneixement.
- L'escenari **ciutadà**: l'exercici dels drets i les obligacions com a ciutadà, i el desenvolupament d'activitats vinculades amb els principis i valors cívics.

Cada tipus d'escenari funciona com un marc bastant estable en què es despleguen I-posicions vinculades a rols o a categories socials i en què també es posen en contacte i es relacionen identitats en forma d'I-posicions de persones diferents. No obstant això, la discontinuïtat de la identitat humana pot aparèixer quan ens movem d'un escenari sociocultural a un altre.

Exemple de la discontinuïtat de la identitat humana

La meua identitat com a investigador que m'obliga a actuar seguint procediments rigorosos per a l'obtenció i anàlisi de la informació deixa pas a la meua identitat com a seguidor del meu equip preferit de futbol, i em fa afirmar amb rotunditat que no ha estat fora de joc, sense ni tan sols esperar-me a analitzar la jugada detingudament, malgrat que la repeteixin per la televisió. I, per descomptat, puc arribar a exercir totes dues identitats sense una contradicció aparent!

No és fàcil, doncs, traçar els límits de cada escenari sociocultural d'activitat, i encara menys ser exhaustiu quan es tracta d'identificar el tipus i la quantitat d'activitats humanes susceptibles de formar part d'un determinat escenari sociocultural. Cada escenari està format per diferents elements constituents: actors que actuen de manera prototípica en aquest escenari, motivacions, metes o finalitats habituals que dirigeixen les actuacions d'aquests actors, continguts que es tracten sovint, tipus d'activitats i tasques que s'aborden normalment, normes de participació social i modalitats de negociació dels significats.

Exemple: la construcció de coneixement en un escenari professional

Un escenari sociocultural professional format, per exemple, per economistes amb molta experiència en empreses de l'àmbit de l'alimentació que fan una formació permanent determinada i que es constitueixen com un grup social de col·legues. Les finalitats principals que orienten la seva actuació són de naturalesa pràctica, orientades a saber com es poden resoldre més bé determinats problemes de la seva professió. Per això, l'epistemologia constructiva que orienta les seves accions formatives es dirigeix a construir coneixement útil i pràctic per a l'activitat professional. Com a conseqüència d'això, miren de seleccionar i aprendre aquells continguts vinculats amb la seva professió que responen més bé a aquests criteris d'utilitat i practicitat en el món real. Així mateix, tendeixen a fer activitats i tasques d'aprenentatge segons criteris de validesa i coherència amb les finalitats professionals. I, sovint, estableixen modalitats de negociació de significats amb relacions simètriques entre els seus companys, en què el coneixement professional d'un company pot tenir la mateixa importància o més que el coneixement acadèmic relacionat amb el tema.

1.3. La identitat humana és social i individual

És una evidència que l'ésser humà es construeix en un medi social i que aquest medi social influeix de manera molt important en el desenvolupament de la identitat humana. La importància de la dimensió social per a algunes perspectives socioculturals fa que afirmem que el procés d'interacció social guia la cons-

trucció de la persona. Segons aquests punts de vista, el procés d'internalització permet al subjecte construir la seva pròpia estructura de funcionament sobre la base de les seves arrels socials (Mead, 1925).

La perspectiva dialògica va encara molt més enllà d'aquesta afirmació. Com que descarta la separació entre els **aspectes interns** i els **aspectes externs** de l'ésser humà, entén que l'àmbit social està substancialment entreteixit (fusionat, incrustat) amb l'individual. Segons Akkerman i Meijer (2011), això no solament passa quan les veus dels altres es converteixen en una part estructural del nostre pensament i raonament; passa quan "les veus dels altres" arriben a ser "part del que sóc".

Podem veure una manifestació molt clara d'aquesta imbricació entre l'àmbit individual i el social quan un individu es posiciona com a representant d'un determinat grup o classe social i emet una veu en la qual el repertori de formes de parlar es pot considerar representatiu de la perspectiva d'aquest col·lectiu social (Hermans i Kempen, 1993).

Exemple

Algú que pot parlar com una mare, com un sindicalista, com un empresari, com un motorista, com un soci de l' Athletic Club.

Les dues qüestions principals a què s'ha de respondre en relació amb el fet que la identitat humana és social i individual al mateix temps són aquestes: de quina manera es pot explicar l'estreta interrelació entre l'àmbit social i la identitat individual?, de quina manera es pot caracteritzar la presència de l'àmbit individual en el social?

Al primer interrogant hi ha respost Mead (1934). Per a aquest autor, el procés d'interacció social serveix de base i guia del procés intern de construcció de la consciència i orienta la construcció de la pròpia estructura de funcionament mental. Aquest autor accepta l'heterogeneïtat de l'estructura de la identitat, que divideix en dos components: el "jo conegut" i el "jo coneixedor".

- El **jo conegut (mi)** és d'origen necessàriament social i està format pel coneixement de la cultura i la societat, en forma de sabers, patrons d'actuació, rols, actituds, normes o sentiments aplicables a situacions socials particulars. És el resultat de la interiorització dels continguts i les formes derivats del procés d'interacció social simbòlica amb els altres, especialment amb els altres que són importants per a la persona. El jo conegut és el que jo sé de mi mateix.
- El **jo coneixedor (jo)** és la resposta al jo conegut. Es tracta d'una resposta individual, creativa, lliure i, fins a cert punt, imprevisible. Per la seva naturalesa implícita, es pot analitzar i comprendre, però no directament.

Aquesta divisió de la consciència humana entre el *mi* i el *jo* pot tenir molt en comú amb algunes propostes que miren d'integrar un doble funcionament dels processos intrapsicològics humans: el primer és definit com una consciència que utilitza el llenguatge interior, i el segon és caracteritzat com a processament computacional (Frawley, 1999).

Segons Akkerman i Meijer (2011), si tenim en compte aquesta distinció conceptual s'ha d'acceptar que les I-posicions es poden considerar tant internes com externes. En un determinat moment, les "posicions externes dins d'un mateix" poden estructurar el meu diàleg interior i poden desenvolupar un determinat conflicte entre posicionaments contraris. Fins i tot més enllà d'aquesta consideració, segons Hermans i Hermans-Jansen (1995), s'ha de considerar que les posicions internes i externes tenen influències recíproques encara més profundes, de naturalesa cultural o social, sia perquè en segons quins casos es defineixen mútuament, sia perquè l'una pot emmarcar l'altra, sia per contrast, sia perquè constitueixen una part important de la seva identitat.

I quina és la manera en què els subjectes s'apropien una identitat determinada, la construeixen o l'aprenen? Aplicat al camp de l'aprenentatge al llarg de la vida, els aspectes estudiats s'han de caracteritzar pel fet de tenir relació directa amb el canvi concurrent en les dues dimensions indicades: la identitat individual i l'activitat social de les persones. Seguidament mirarem de respondre a aquest interrogant amb una proposta psicoeducativa coherent amb aquest posicionament conceptual. I ho farem situant-nos en el marc del tema que desenvolupem: l'aprenentatge al llarg de la vida.

2. La identitat humana des de la perspectiva dialògica i l'aprenentatge al llarg de la vida

“Ser es ser para otro y a través del otro para mí.”

Bakhtín (2000, pp. 161-163)

2.1. La construcció de la identitat com a diàleg intramental i intermental

La identitat adulta és, en bona part, la resultant dels processos identitaris pels quals transcorrem des del moment en què naixem. Aquests processos comencen quan comencem a atribuir-nos determinades accions i produccions, característiques personals, maneres d'afrontar els problemes, etc.; no obstant això, aquest autoreconeixement està precedit socialment pel reconeixement dels altres, que són els qui, d'entrada, ens atribueixen un suposat “caràcter”, una “personalitat”, unes maneres de relacionar-nos amb el món. Des del començament els adults que ens circumden solen buscar trets facials (“s'assembla a l'avi patern”), singularitats físicomotores (“és molt mogut”), actituds personals (“és molt alegre, sempre riu”) i fins i tot característiques cognitives (“es veu molt intel·ligent, es fixa molt en tot, no se li escapa res”) que, suposadament, ens diferencien dels altres (“és més tranquil que el seu germà”).

També ben aviat comença el **procés de socialització** i integració en la comunitat mitjançant narracions contextualitzades que emeten els adults (per exemple, a l'hora de banyar-se, de sortir a passejar, d'anar a veure els avis, etc.) i que torna a incloure, en la nostra cultura occidental, aspectes de diferenciació sobre el que ens agrada o detestem, preferim o odiem, agraim o rebutgem. De fet, fins i tot abans que neixi el nou “inquilí”, els pares i les mares ja comencen a formular verbalment alguns trets constitutius del seu possible caràcter segons la seva suposada conducta en el si matern (actiu/passiu, gros/petit, fort/feble, tranquil/nerviós, afamat/desganat, etc.). No és estrany, doncs, que les primeres formes d'autoreconeixement que emetin els nens siguin un mirall d'aquestes narratives.

En tot cas, es produeix un **procés d'enculturació**, és a dir, d'inclinació al nínxol cultural propi, que respon a un doble mecanisme de socialització i individuació: ets dels nostres i al mateix temps ets únic. El primer mecanisme social, que alguns autors anomenen *filiació* (Ramírez, 2011), es fonamenta en l'adscripció del nou ésser a un grup de persones que tenen llaços de consanguinitat entre si, llegiu *família*. D'aquí provenen les nocions, bastant en desús ja, d'*estirp* o *llinatge*. Amb l'arribada de grups familiars diversos, aquesta filiació s'ha reformulat com el sentiment de pertinença, especialment durant el període de criança, als grups més pròxims (el codi civil, per exemple, distingeix entre filiació per naturalesa i per adopció). Després aquests llaços es van

ampliant cap a cosins, veïns, amics i finalment cap a persones amb idees o interessos afins, i parlem llavors d'*afiliació*, una acció voluntària de pertinença a un grup social (per exemple, un partit, una associació o una penya).

No obstant això, en oposició a aquest procés de regulació externa, tendent a *con-formar*, és a dir, a donar forma al nou ésser en qualitat de membre del grup ("definitivament és un Sánchez!"), també es produeixen episodis de resistència i diferenciació consentits. Enfront de l'aigua de la banyera massa freda, davant un gust massa amarg del menjar, a partir d'una associació entre tancar el llum de l'habitació i un soroll estrident i repetit al carrer o d'un malson persistent, es poden desencadenar resistències i algunes primeres narracions ("el nen no en vol..., no m'agrada..., pupa..., caca..., por") que, especialment en la cultura occidental, són plenament admeses i, en general, reforçades.

Òbviament aquesta tendència en el nostre context cultural obeeix a una concepció de *persona* diferent de la que pot tenir un hindú o un japonès. Com bé argumenten Markus, Mullally i Kitayama (1997), en els diferents enclavaments culturals no es pot ser "qualsevol jo". Hi ha unes possibles maneres de ser jo –fan servir el terme anglès *selfways*– a Occident, diferents d'Orient. Segons mantenen aquests autors, mentre en la cultura occidental s'espera que cada membre construeixi una "personalitat" que el faci diferent, independent i singular, en la cultura oriental l'expectativa és que l'individu sigui dependent del grup i se subsumeixi al col·lectiu, que és, en primera instància, el que el defineix i caracteritza.

Exemple: la influència de la cultura occidental sobre la identitat. Tal com assenyala Ferguson (2011), la cultura occidental s'autoatribueix diferents trets en contraposició, per exemple, amb la cultura oriental. L'autor els resumeix en sis:

- El valor de la competència entre persones, organitzacions i corporacions.
- La revolució científica i els coneixements generats.
- El govern representatiu i l'estat de dret.
- La medicina moderna.
- La societat de consum.
- L'ètica del treball.

Traspasat a la identitat personal, aquests atributs delimiten en gran manera el que vol dir ser un individu amb identitat "occidental". Les persones que han nascut a Occident tindran serioses dificultats, si no seran directament marginades, sí eludeixen competir amb altres persones en la seva feina, s'estimen més les teràpies alternatives i pseudocientífiques per a curar-se d'una malaltia, no acudeixen als tribunals ni per posar una denúncia ni per atestar un fet quan

les circumstàncies ho requereixin; el menjar, la roba i els mobles els conreen, confeccionen o fabriquen sempre ells mateixos; no volen millorar les seves condicions de treball si no s'ho mereixen; etc.

Centrant-nos en tot cas en el nostre entorn cultural, i tornant a les narracions autodiferenciadores que solen produir primer els progenitors i després el nen mateix, el psicòleg rus L. S. Vigotski va explicar de manera molt il·lustrativa que aquestes primeres fases d'interacció verbal es converteixen en formes d'autoregulació personal en la ment del subjecte, gràcies a la famosa llei de la doble funció que va postular en la seva obra sobre la formació dels processos psicològics superiors (Vigotski, 1979). Segons aquesta llei el llenguatge apareix primer de manera externa al subjecte, en les situacions d'interacció verbal amb els altres, i s'interioritza després. El diàleg extern es transforma en diàleg intern. De fet, hi ha un període en què el nen se sol parlar en veu alta i audible, a ell mateix (parla egocèntrica), per a passar després a una conversa mental i silenciosa.

Llavors és quan comencem a pensar, parlant-nos a nosaltres mateixos, i quan als investigadors, necessàriament, ens assalten múltiples interrogants: a qui parlem?, com ens representem l'altre o els altres als quals parlem a dins nostre?, de quina manera ens parlem?, i, el que ens interessa més en aquesta obra, com dóna forma a la nostra identitat o les nostres identitats aquest diàleg interior al llarg de la vida?

Aquests primers interrogants es refereixen a la importància de l'altre, i d'una manera general de l'alteritat, com una part substancial i constituent del nostre jo. Mikhaïl Bakhtín va insistir molt en la idea que el "jo" és bàsicament social. Al llarg de la vida, en contacte amb diferents "veus" (els enunciats amb què es comunica cada parlant) que hem anat interioritzant, el subjecte es conforma com un col·lectiu de jos, amb les veus respectives, és a dir intencions, que es troben en interacció en el nostre espai mental. Parlem i pensem mitjançant les veus d'altres –d'aquest procés en diu *ventrilocució*– que al seu moment ens apropiem perquè serveixin a les nostres intencions i objectius.

No obstant això, aquest diàleg a què fem referència, s'ha d'assentar en diferents tipus de coneixements que activem en la nostra memòria de treball; ho fem en el si de representacions, possiblement en forma de guions (*scripts*) que miren de reproduir escenaris socials, quotidians i recognoscibles. Per exemple, si anem a un restaurant de luxe activem coneixements sobre el nom i significat d'elements i objectes adequats al lloc, com "coberts", "carta de vins" o "sommelier" (coneixement declaratiu). També activem coneixements relatius a maneres d'actuar i a l'ajust d'aquestes maneres a les condicions del context, com "fer una reserva", "tastar un vi" o "pagar amb targeta de crèdit" (coneixement procedimental i estratègic); de la mateixa manera activem altres co-

neixements vinculats a maneres de vestir-nos, de comportar-nos, de parlar, de gesticular, fins i tot de sentir-nos, en un lloc d'aquestes característiques (coneixement de normes, valors i actituds).

Tant la construcció d'aquests guions com l'activació d'aquests coneixements són governats per diferents mecanismes de caràcter cognitiu i metacognitiu que imposen certes restriccions d'origen filogenètic i ontogenètic; no obstant això, sabem que aquests mecanismes es poden potenciar de manera significativa mitjançant l'aprenentatge de diferents procediments i estratègies gràcies, per exemple, a la mediació educativa. Així, doncs, el joc que s'estableix entre recursos i processos inconscients i conscients pot oscil·lar molt d'un subjecte a un altre, però sempre dins dels límits i amb alguns biaixos que incorpora el nostre sistema cognitiu.

Tal com mostra la figura 1, per a nosaltres la identitat és el resultat del diàleg que es produeix entre una mena d'interacció intramental, entre diferents representacions cognitives de l'individu, i la interacció intermental, derivada del contacte amb altres ments durant les nostres transaccions socials.

El primer grup d'interaccions té lloc, doncs, a la ment de cada individu i comporta un diàleg interior en què es comparen, s'oposen, es reformulen diferents textos, provinents de discursos propis i aliens. És en aquest sentit que podem parlar d'un autèntic *context* (textos en interacció) mental. El segon grup es refereix a les interaccions que es fan en un àmbit públic entre diferents individus que posen en joc els seus respectius textos, textos que privilegien sobre altres textos, per aconseguir determinats objectius comunicatius durant la interacció. En aquest cas podem parlar de context social situat.

Aquests dos contextos estan marcats pel concepte de *dialogisme*, entès com la interacció de dos "logos" o més, és a dir, entre dos pensaments o "intel·ligències" o més que poden representar diferents posicions, valors, motivacions, etc., idea contrària a la de *monologisme*, una forma de comunicació que té una sola veu i en la qual la falta d'experiències condueix inevitablement a mancances en l'adquisició d'eines per a pensar, i per tant a una pobresa mental.

La importància clau que concedim en aquest mòdul a les relacions entre context social situat i context mental, en la construcció de la identitat adulta, mereix el tractament específic que seguidament donarem a aquestes dues nocions.

2.1.1. El context social

Com comentem en la introducció, els éssers humans participem en diferents escenaris socials que, segons les metes i funcions que tenen, són bàsicament la família (alimentació, casa, protecció), l'educació (entrenament, formació,

Vegeu també

Recordem que podeu consultar la figura 1 a l'apartat 1 d'aquest mateix mòdul.

actualització), la feina (salari, manutenció) i l'oci (entreteniment, diversió). En cadascun d'aquests escenaris es produeixen activitats socials que promouen la creació de contextos que, com apunten Lacasa i Silvestri (2001), no s'han d'entendre com una situació donada, com un entorn, sinó que es creen de manera dinàmica amb la interacció dels participants i dels significats i sentits que es manegen. Aquests autors ho exemplifiquen dient que una casa no és una llar. La primera és un entorn, mentre que la segona s'erigeix en una llar gràcies precisament a les interaccions entre els membres de la família. En aquestes interaccions quotidianes és on es negocia i consensua el significat i el sentit de *llar*, de manera que varia de persona a persona, però també pot canviar amb el pas del temps. En la infantesa la llar pot ser un refugi; no obstant això, durant l'adolescència es pot convertir en un alberg, i en l'adulthood, en un retorn al passat, una cosa semblant a un museu.

Agafem un altre exemple dins de l'escenari educatiu: la universitat. El context no torna a estar constituït per l'emplaçament del centre o de les aules, o pel color de les parets o la disposició de les taules i les cadires, sinó sobretot, com assenyala Bakhtín (1986), pels gèneres discursius que són privilegiats en cada classe, és a dir, per les "situacions típiques de comunicació verbal", com ara la salutació i introducció inicials, les preguntes del professor per a detectar la comprensió del que ha explicat, les qüestions dels estudiants sobre dubtes o aclariments, les instruccions per a fer un treball, els intercanvis en hora de tutories o per correu electrònic, o l'elaboració i correcció de treballs acadèmics. El context és, doncs, *con-text*, és a dir una xarxa de textos en interacció, d'interpretacions del que passa que van perfilant una representació més o menys compartida.

Amb aquest conjunt d'interaccions, bastant tipificades, els estudiants construeixen la identitat com a "estudiants universitaris" i, més endavant, com a "especialistes en una branca de la ciència", o professionals en un àmbit tecnològic i, els que menys, com a "acadèmics" o com a "investigadors".

Precisament en aquesta edat universitària, entre els divuit anys i els vint-i-cinc, s'han d'afrontar moltes transicions vitals entre diferents sistemes d'activitat i contextos, que demanen noves identitats i competències. Es passa de l'institut a la universitat, dels amics de la infància i adolescència a noves amistats allunyades del cercle més local i pròxim (principalment ara amb els intercanvis internacionals), sovint de la tutoria dels pares i les mares a una independència personal i econòmica més gran; també s'inicien contactes més sòlids amb el món professional i laboral; se solen desenvolupar, a més, relacions sentimentals més duradores.

Arnett (2006) anomena els adults d'aquesta franja d'edat *adults emergents* i subratlla la importància de gestionar correctament aquestes transicions i "identitats" per aconseguir certes quotes d'autoestima, benestar i satisfacció.

Una de les identitats que queda més compromesa és la identitat d'“amic” i la possibilitat de mantenir el contacte afectiu amb l'anterior grup d'amics, sense haver d'abdicar de les noves relacions. D'aquesta manera, aquesta identitat es pot versionar i es comencen a fer distincions entre “amics de la infància”, “amics íntims” o “amics de conveniència o coneguts”, segons que aquestes relacions estiguin basades en les experiències passades, una cobertura emocional recíproca o l'intercanvi d'informació i recursos, només en determinats moments (Putnam, 2000). Més endavant veurem alguns exemples sobre la base de la identitat d'amic.

Aquest dinamisme de les identitats està influït, doncs, per la nostra participació en diferents pràctiques socials, però també per la contínua irrupció dels nostres pensaments sobre el que passa, en forma de diàleg intern, mental, que són una prolongació dels contextos socials, com veurem seguidament.

2.1.2. El context mental

A la ment, el subjecte pot *in-vocar* una multiplicitat de veus, és a dir, de representacions d'uns altres amb els quals pugui dialogar. Aquestes veus poden correspondre al mateix subjecte, pot ser un jo mateix, actuant en diferents versions (un jo jutge, un jo ideal, un jo protector i indulgent, etc.), però també es pot tractar de la veu d'uns altres, tant si són reals (mare, pare, parella, professor, etc.) com ficticis (personatge de ficció, una persona imaginada, un ancestre al qual no vam conèixer, etc.). D'aquesta manera la ment es transforma en un laboratori social en què es poden assajar actituds, plans, opinions, conflictes, etc., sense el risc de fer-ho de manera directa, en persona. Aquesta possibilitat promou lògicament el perspectivisme, i per tant la possibilitat d'empatitzar amb els altres i posar-se en la seva perspectiva ideològica, fins i tot emocional. Per desgràcia no sembla que aquest “món interior” estigui desenvolupat de la mateixa manera en totes les persones i tot apunta a considerar que la capacitat metacognitiva, més o menys desenvolupada, és la responsable d'aquesta variabilitat individual. Gràcies a l'herència genètica que conforma el nostre genoma humà, som capaços de construir metarepresentacions, representacions de les nostres representacions cognitives (Flavell, 1987; Efklides, 2009); dit d'una altra manera, podem “veure” part del que pensem i, per tant, analitzar-ho i mirar de modificar-ho. Aquesta capacitat també ens permet construir una macrorepresentació que relacioni les nostres representacions internes amb el que passa en la interacció pública que sostenim amb algú altre, i d'aquesta manera poder prendre decisions *in situ*.

En resum, sembla que la metacognició afavoreix dos tipus d'activitats cognitives, íntimament relacionades. Les del primer tipus estan vinculades a l'autoregulació en línia (*on-line*) dels processos de decisió que prenem quan resollem una tasca que requereix certa planificació, ja que no tenim solucions o respostes automatitzades. Aquesta conducta està vinculada a l'ús d'estratègies conscients i intencionals per a aconseguir un objectiu (Nisbet i Shucksmith, 1986; Weinstein i Mayer, 1986). Les del segon tipus consisteixen a elaborar una

autorepresentació de nosaltres mateixos com a subjectes cognitius que contribueixen a fer declaracions respecte a la nostra memòria (“no se m’esborra mai una cara de la memòria”), a la nostra atenció (“no em puc concentrar més de deu minuts en un llibre”), a la nostra percepció sensorial (“tinc molt bon olfacte”), a la nostra intel·ligència (“sóc més intel·ligent que brillant”), a les nostres habilitats (“sóc molt bo en el càlcul mental”), a les nostres emocions (“sóc molt sensible, tinc la llàgrima fàcil”), etc.

Per descomptat, l’encert o desencert en l’aplicació del primer tipus d’activitats metacognitives, les estratègies, aporta elements substancials per a modificar i reelaborar l’autoimatge cognitiva que proporciona el segon tipus d’activitats metacognitives. Aquesta imatge cognitiva, superposada a les pràctiques socials que analitzàvem en l’apartat anterior, afavoreixen l’aparició de les nostres diferents identitats, associades a diferents autoconceptes.

De manera més detallada, els processos cognitius i metacognitius s’orienten a tres components clau que conformen això que anomenem *identitat*: les teories i concepcions sobre la manera de funcionar del món que ens envolta, les estratègies i procediments amb què ens relacionem amb aquest món i les emocions i sentiments que fan elícites aquestes relacions.

A manera de resum, tal com es pot veure en l’exemple de la figura 2, context social i mental estan en una interacció contínua. Abans de la cita amb el seu millor amic, el primer subjecte ja ha anticipat la trobada a la seva ment, fent alguns plans sobre la interacció que establiran. Durant la sortida, es produeix aquesta interacció i es fa un diàleg continu entre la conversa pública, la que encarnen aquests dos interlocutors, i la privada, la que pot estar fent cadascun a la seva ment. Quan tornen a casa, es pot produir una nova revisió mental del que s’ha parlat, l’anàlisi de la qual pot generar canvis en les representacions. Llenguatge extern i intern, cognició i consciència metacognitiva es conjuguen per ajustar més bé cada moment de la interacció a les metes perseguides (en un escenari com aquest, possiblement passar-s’ho bé), abans, durant i després de la trobada. És a dir, de manera més concreta, per a ajustar el que es va pensar, es va dir, es va fer i es va sentir abans de la cita; el que es pensa, es diu, es fa i se sent durant la cita; i el que es pensarà, es dirà, es farà i es sentirà en el futur, quan s’haurà acabat la cita.

Escenari mental (ludicorecreatiu)

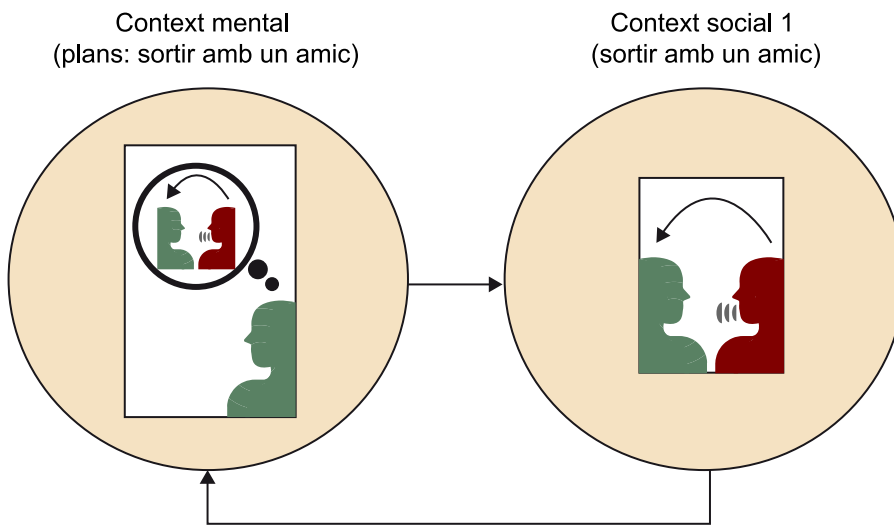


Figura 2. Exemple d'interacció entre el context social (presencial) i el mental

En la figura 3 hi passa una cosa semblant, amb la variant que aquí el context social el constitueix un joc d'ordinador que promou un tipus de diàleg interactiu fixat, com en qualsevol altre context social, per un tipus de regles i de gènere discursiu que obliga l'usuari a regular les seves decisions i accions amb la finalitat de guanyar el joc.

Escenari social (ludicorecreatiu)

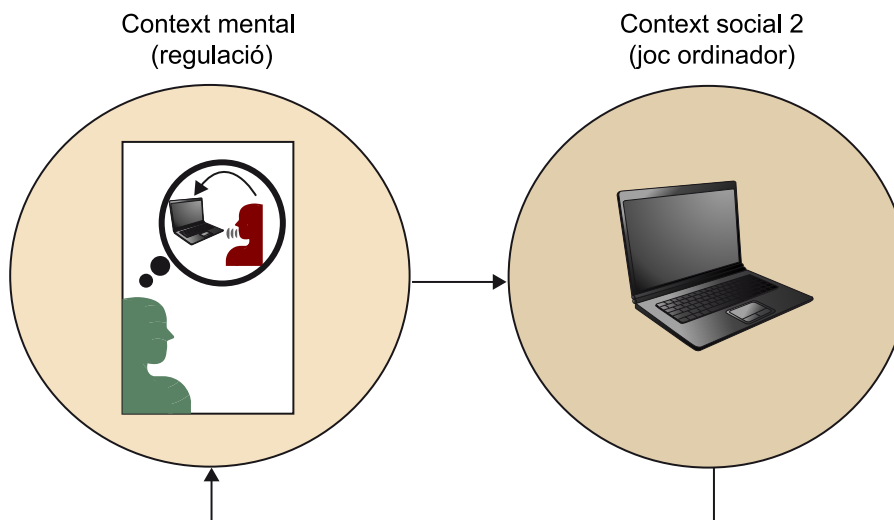


Figura 3. Exemple d'interacció entre el context social (virtual) i el mental

La dinàmica constant que produeix la interacció entre els components descrits té com a conseqüència la reconstrucció d'una identitat, o més ben dit, de diferents identitats, en relació amb els diferents escenaris i contextos en què participem. En el primer cas mostrat (figura 2), segons si la sortida amb l'amic ha estat divertida, tensa, avorrida, etc., hi ha la possibilitat que es modifiquin les concepcions, estratègies i sentiments que teníem envers aquest amic i, fins i tot, pot variar la nostra idea d'amistat. És a dir, es pot veure afectada la nostra identitat d'amic.

En el segon cas (figura 3), el grau d'èxit o de fracàs amb el joc pot modificar la identitat del jugador, en qualitat d'usuari de videojocs.

Finalment, en el tercer i últim exemple (figura 4), els dos amics (figura 2) juguen en línia amb l'ordinador, i intercanvien accions i comentaris. Tant la identitat d'amic com la d'usuari de videojocs s'encavalquen i permeten explicar la interacció que es produeix i les conseqüències que té sobre les respectives identitats en pugna. Així, si un subjecte o tots dos subjectes han tingut un conflicte anterior que l'ha obligat o els ha obligat a revisar la seva identitat d'amic, en un sentit o un altre, i si a més un o tots dos s'identifiquen amb una imatge de jugador competent i competitiu, que sempre vol guanyar, la resultant pot ser diferent: pot prevaler l'amistat i el joc net o el desig de venjar-se de l'altre, aplicant-li una severa derrota, tant és de quina manera.

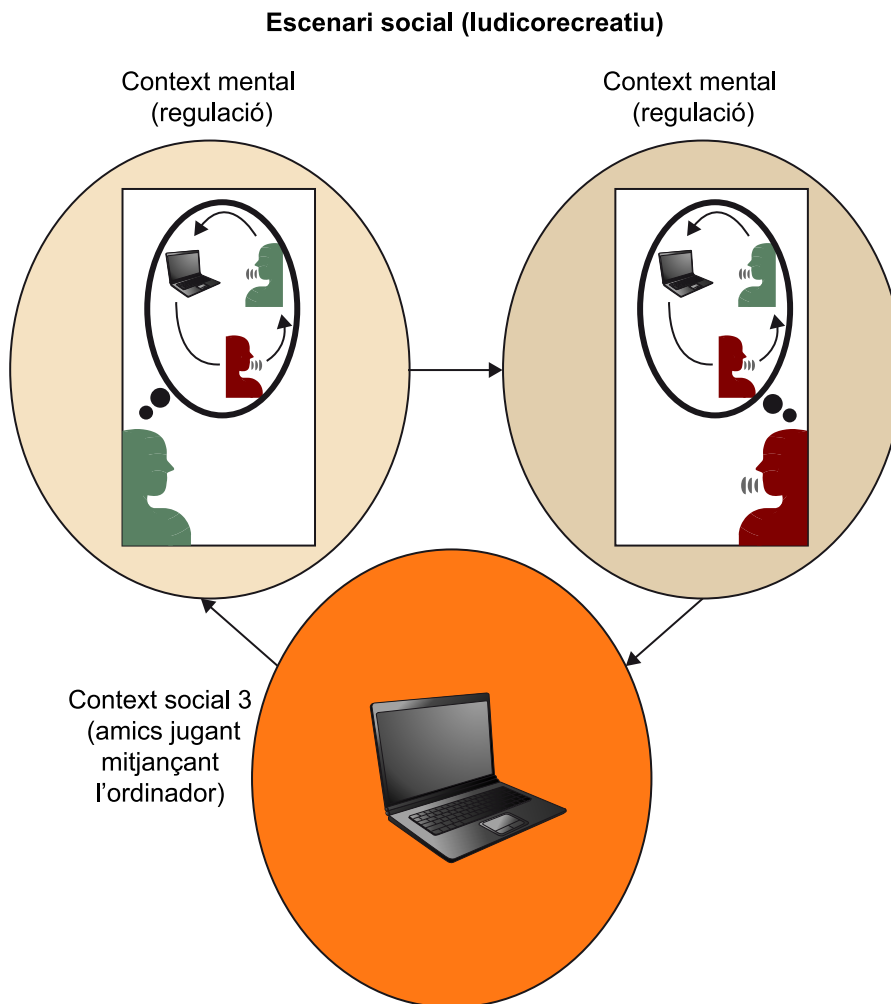


Figura 4. Exemple d'interacció entre diferents contextos socials i mentals

Fins ara hem estudiat com es reconstrueixen i confronten determinades identitats, quan es posen en joc. No obstant això, la identitat també té un caràcter més estable i consistent que ens permet autoreconèixer-nos al llarg del temps. En el pròxim apartat ens referirem a aquesta altra concepció del concepte.

2.2. Identitat narrativa enfront d'identitat en acció

En l'apartat anterior hem introduït la idea d'una identitat en acció, allunyada de l'accepció clàssica d'una identitat única, monolítica, d'una "personalitat" fixa i reticent al canvi. No obstant això, sí que hi ha una identitat "general" que respon a preguntes com ara quina mena de persona ets, com et definiries com a amic o quina classe d'arquitecte et consideres. Durant la nostra vida hem elaborat relats que ens permeten respondre a aquestes preguntes de manera bastant eficaç i amb un alt grau de consistència i coherència. Es tracta d'una identitat narrativa, vinculada a contextos en què ens hem d'autodefinir i en què hem d'oferir una imatge explícita, pública, de nosaltres mateixos. Encara que, lògicament, té trets episòdics influïts per la imatge que volem donar al nostre interlocutor en aquell moment, sol conservar uns traços comuns ("sóc una persona que «sap escoltar», un amic «de confiança», un arquitecte «exigent»").

Segons el nivell de generalitat que tingui, podem distingir una identitat pretesament (i falsament) transcontextual (com a persona, com a ésser humà, com a ciutadà, etc.), una altra de vinculada als diferents escenaris de desenvolupament humà (com a amic, com a treballador, com a germà, com a estudiant, etc.) i, almenys, una altra de relativa a contextos més específics (per exemple, en un escenari professional en l'àmbit educatiu, com a professor d'història, avaluador de la meva disciplina, tutor dels meus estudiants, etc.).

La funció primordial d'aquesta identitat narrativa, especialment en la cultura occidental, és precisament la de conservar una unitat de coherència entre escenaris i contextos: jo continuo essent "jo" malgrat el que faci, on em trobi o els anys que passin. Obeeix a una necessitat d'autoreconèixer-se, però també de ser reconegut. De fet, l'"estar irrecognoscible" té connotacions socials negatives (o abans estaves molt malament o ho estàs ara). En aquesta identitat narrativa les relacions de filiació i afiliació tenen un pes considerable per a donar-li una estabilitat nomotètica (externament objectivable): jo continuo essent sempre un Martínez, o un catòlic, o algú d'esquerres.

Aquesta identitat, no obstant això, quan es posa en acció en situacions contextuals particulars, es pot transformar en més o menys grau. La meua identitat narrativa d'amic es pot veure afectada si em barallo amb ell o amb ella durant un passeig, si me n'enamoro o, simplement, si m'hi comunico mitjançant un joc per ordinador a Internet.

Des de la recerca (Monereo i Pozo, 2011), les posicions per a explicar la relació entre aquests dos tipus d'identitat han adoptat, sintèticament, tres enfocaments: el que considera que en realitat es tracta d'una mateixa identitat que pot tenir certs ajustos, el que advoca per la idea d'identitats múltiples i plurals, sense que hi hagi d'haver un element unificador subjectiu o cognitiu (el nexa comú serien les pràctiques culturals), i el que defensem en aquest mòdul, la

relació dialèctica que s'estableix entre aquesta identitat narrativa i les seves versions o "identitats actuant", dialèctica que té el suport del diàleg entre el que és intermental i el que és intramental.

Una identitat en acció és, doncs, una versió d'una identitat narrativa en què el subjecte posa en acció, és a dir, "actua", les seves diferents concepcions sobre els seus rols o funcions, sobre els seus principis i estratègies o les seves emocions i sentiments per aconseguir un determinat objectiu, que pot consistir a tenir un èxit, evitar una situació no volguda o solucionar un problema desagradable. Un cas especial d'identitat narrativa es produeix quan el subjecte ha d'explicar el que pensarà, farà i sentirà en una situació concreta i coneguda (per exemple, abans d'un sopar familiar) o el que va pensar, va fer i va sentir després d'aquesta situació; en aquest cas, autors com Woods i Jeffrey (2002) distingeixen entre identitat substancial –la narrativa general– i identitat situacional –la que es refereix a un context concret. En tot cas, suposar com s'actuarà o es va actuar, i fer-ho realment, amb la incertesa del que es va produint, representen demandes de naturalesa diferent que solen tenir repercussions diferents sobre el subjecte.

Seguidament revisarem les tres dimensions que hem anat destacant i que conformen tant la identitat narrativa com la identitat en acció.

2.2.1. Els rols, funcions o tasques prototípics d'una determinada identitat de referència

Tots els adults desenvolupem una teoria, més o menys elaborada, que mira de caracteritzar la nostra participació en els diferents escenaris socials en què transcorre la nostra vida. En aquest sentit, a partir de les nostres experiències i vivències hem construït narracions sobre el que significa i comporta ser la germana gran, ser membre d'una confraria de vins, treballar en un supermercat de compta o ser la millor amiga d'algú. El conjunt de creences i concepcions que hi ha en la base d'aquestes narracions defineixen la nostra identitat narrativa o narrada.

En el cas de la identitat en acció, aquestes teories apareixen de manera implícita rere les decisions i accions que posa en joc l'adult. En tot cas, a) poden resultar contradictòries amb el que s'ha declarat i b) aquestes possibles contradiccions poden ser més o menys conscients. En termes generals, solem justificar les nostres accions des de les nostres teories, i únicament quan la distància entre l'una i l'altra és molt evident i el subjecte es veu obligat a confrontar-les es poden produir canvis en les teories que es mantenen.

2.2.2. Els procediments i estratègies necessaris que han de guiar una actuació d'acord amb la identitat de referència

Òbviament, els rols, funcions i tasques anteriors s'han de correspondre amb les diferents maneres de dur-los a terme per mitjà de l'aplicació de procediments i de l'ús estratègic que se'n faci, mitjançant l'elaboració i regulació, conscient, intencional i ajustada a les condicions del context, de plans i de l'execució d'aquests plans, per aconseguir un determinat objectiu.

Aquests procediments i estratègies poden tornar a ser declarats o narrats, en correspondència amb una identitat narrativa. Així, puc informar sobre el que penso fer, és a dir, sobre els procediments i estratègies que posaré en joc per contactar amb una persona que m'interessa en una festa (informe proactiu); també puc explicar el que vaig fer durant una entrevista de feina, quan es va acabar (informe retrospectiu); i fins i tot, si el meu domini d'aquests procediments i estratègies és elevat, puc explicar el que estic fent i les decisions que prenc per cuinar un plat, mentre ho faig (informe concurrent). La recerca ens indica que els informes retrospectius, emesos immediatament després d'una actuació, són els que resulten més fiables.

També, per descomptat, es poden executar procediments i estratègies, sense informar-ne, i deixar que els observin, analitzin i categoritzin uns altres, com una projecció de la identitat en acció. D'aquesta manera els jutges d'una prova de patinatge artístic o d'un concurs de cantants solistes jutgen les actuacions amb comentaris com ara "és un patinador de gran expressivitat dramàtica i que projecta una forta densitat emocional en les execucions" o "som davant un intèrpret de profundes arrels jazzístiques, capaç d'harmonitzar un swing enganxós amb unes lletres d'intens contingut social".

No obstant això, com han mostrat diferents estudis i també com ens dicta l'experiència, la identitat narrativa i la identitat en acció moltes vegades no són coincidents, i el cantant es pot autodefinir i declarar com un cantautor de música folk, malgrat el que opini el jurat de la seva actuació.

2.2.3. Les emocions i sentiments que han d'acompanyar una actuació coherent amb la identitat de referència

Els rols, procediments i estratègies que exercim i despleguem els éssers humans són seleccionats i intervinguts per la dimensió afectiva, que impregna i afecta els pensaments i les accions socials. Segons Schutz, Aultman i Williams-Johnson (2009), qualsevol individu té un conjunt de tendències afectives que agrupen un conjunt de predisposicions estables. Aquestes preferències subjectives influeixen en la manera com les persones senten, i funcionen "com lents a través de les quals les persones interpreten les relacions amb la realitat" (2009, p. 196).

Aquestes tendències afectives es revelen en les dues dimensions de la identitat que hem assenyalat. En la dimensió intrapsicològica, el contingut emocional s'ha de considerar un conjunt de judicis subjectius que fem segons si percebem que aconseguim les nostres metes i arribem a l'estat volgut. En la dimensió interpsicològica, l'àmbit emocional és sempre present en les relacions socials en què ens involucrem, en l'entonació quan parlem, en l'ús d'expressions més o menys "càlides", en la proximitat corporal, en els gestos.

La clàssica classificació de Peirce (1958) sobre la dimensió afectiva humana distingeix tres classes d'afectes, de diferent naturalesa, que es poden manifestar en totes dues dimensions de la identitat. La primera categoria recull els estats afectius de naturalesa transitòria, que corresponen al flux emocional continu d'una persona al llarg del temps, sovint implícits i difícils de caracteritzar (per exemple, referits a la percepció de benestar o malestar). La segona categoria fa referència a les emocions circumstancials que es poden associar a un determinat context de vida real, en unes determinades coordenades temporals i espacials. En aquest cas, la persona sol ser capaç d'explicar les causes de les seves emocions, caracteritzar-les i relacionar-les amb les conseqüències que tenen. La tercera categoria d'afecte es refereix al coneixement que té una persona dels sentiments que es revelen en determinades situacions socials típiques. Aquests sentiments són viscuts com a episodis afectius i comunament són compartits amb els de la resta de participants en aquests contextos socials (Schutz, Aultman i Williams-Johnson, 2009).

Continuant l'exemple de l'autodeclarat cantautor de música folk, segurament és conscient que el fet d'afirmar la seva identitat enfront dels diferents judicis que pugui emetre un jurat pot fer emergir de dins seu mateix emocions negatives de decepció o ira, que alhora poden afectar les valoracions del jurat, i que es poden manifestar de maneres diverses en l'àmbit interpsicològic i social, com, per exemple, enfrontar-se al jurat o, si no, mirar de canviar la seva manera de pensar.

En termes generals, com més conflictiva o estressant és la situació que hem d'afrontar, més discrepància hi pot haver entre la nostra identitat narrativa i en acció, desacords que, en determinades circumstàncies, poden arribar a produir esquerdes en la identitat narrativa, fins i tot canvis substancials.

Hi ha autors que han definit la identitat com un "campo de lucha [...] en el que se disputan los valores del yo frente a sí mismo y frente al otro" (Alejos, 2006, p. 56) o han afirmat que la formació de la identitat "tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con otros significantes" (Taylor, 2001, p. 59). Tot i això, en quin moment o en quines circumstàncies és capaç de produir canvis en la nostra identitat, aquest "diàleg"? O dit d'una altra manera, quins mecanismes posa en marxa aquesta pugna, aquesta lluita entre representacions que pot derivar en canvis en la identitat? D'altra banda, aquests canvis, perquè afectin la identitat narrativa, han de ser molt profunds i generals o n'hi ha prou que

siguin parcials? N'hi ha prou que posin en crisi alguna identitat en acció o és imprescindible que ho facin amb diferents identitats en acció? En l'apartat següent mirarem d'abordar alguna d'aquestes qüestions.

3. Processos i mecanismes dialògics de canvi de la identitat en subjectes adults

El gran filòsof i lingüista Mikhaïl Mikhàilovitx Bakhtín (2000) va proposar una estructura de la identitat sustentada en tres relacions bàsiques: “jo - per a - mi”, “jo - per a - un altre” i “un altre - per a - mi”. Cadascuna d’aquestes connexions, clarament reflectides en la figura 3, incorpora altres mecanismes de canvi: el primer es basa en l’autoanàlisi de les contradiccions pròpies, el segon s’orienta a analitzar les actuacions dels altres i el tercer se centra a exposar-se a l’anàlisi dels altres. En tots aquests casos, no obstant això, el detonant ha de ser un incident, és a dir, una situació inesperada, amb un elevat nivell d’impacte emocional que gairebé sempre constitueix un punt àlgid en el qual es manifesta un conflicte o problema latent.

Què és el que canvia, però? Atenent autors com Monereo, Badia, Bilbao, Cerato i Weise (2009), en un cas extrem, un canvi d’identitat és molt més que un canvi d’opinió, o un canvi en algun hàbit o comportament habitual, o un canvi en l’estat d’ànim, o fins i tot és més que un aprenentatge. Comporta un canvi profund, rellevant i sostingut en les representacions que tenia el subjecte sobre el seu rol i les seves funcions, sobre la manera en què enfocava la resolució dels seus problemes i sobre la manera en què reaccionava emocionalment davant aquests problemes i la manera en què interpretava aquestes reaccions mitjançant els sentiments. Implica un canvi en el “ser”, en la manera de posicionar-se en un determinat escenari.

Per tant, no n’hi ha prou d’un canvi parcial en algun d’aquests components; quan parlem de canvi identitari parlem d’una transformació més completa i estructural, un canvi tant en la identitat narrativa com en la identitat en acció pel qual aquesta persona es considera una persona nova, diferent de la que era abans.

Com es promou aquest canvi? Tradicionalment, i especialment en situacions d’educació formal, l’entrada per a produir canvis identitaris s’ha orientat al treball amb les teories i concepcions que mantenen els participants en una formació, utilitzant l’exposició dialogada, la presentació d’exemples, l’anàlisi de casos o la discussió sobre la base de dilemes. Aquesta manera d’actuar apel·la molt més a la identitat narrativa i a l’intent que els assistents a la formació o a l’assessorament redescriguin les seves representacions autoreferencials i modifiquin els relats sobre si mateixos devers la direcció volguda.

Encara que no tan sovint com en el cas anterior, també hi ha hagut i hi ha iniciatives que miren d’influir prioritàriament en la identitat en acció de la persona assessorada o del participant en una formació o intervenció psicoeducativa. En aquest cas el focus d’atenció s’ha situat en l’acompliment de les

activitats pràctiques, sia en entorns educatius, professionals o recreatius, sia en entorns personals i familiars. Les aproximacions han estat múltiples: analitzant casos reals, que han passat a altres persones; resolent problemes versemblants; examinant les pràctiques dels participants mateixos, enregistrades abans en àudio o vídeo –en formació és famosa la tècnica del microensenyament (*microteaching*).

Aquests dos enfocaments han obtingut, com no podia ser de cap més manera, resultats disperss, en molts casos positius, i han aconseguit canvis significatius en els participants. No obstant això, i per desgràcia, els estudis que s'han preocupat de fer un seguiment de l'impacte demorat d'aquestes propostes de canvi no són gaire optimistes. El nivell de persistència d'aquests canvis és mínim i, si n'hi ha, afecta parcel·les molt tancades i limitades de la identitat del participant.

Una explicació d'aquest relatiu fracàs la podem trobar en el fet que aquestes alternatives d'assessorament, formació o intervenció no han actuat globalment sobre les diferents dimensions de la identitat, això és, recordem-ho, concepcions, estratègies i sentiments, i a més gairebé s'han descuidat d'aquesta última dimensió, la constituïda per les emocions i sentiments de les persones.

En els últims anys, ha crescut notablement l'interès per posar més èmfasi en aquesta última dimensió i això es posa en relleu en les recerques i propostes de formació o intervenció que han trobat en els incidents crítics un terreny especialment adobat per a treballar a partir de les emocions i sentiments que fan elícites, acompanyen o resulten de múltiples situacions socials en què es posa en joc la identitat.

Un incident crític (IC) consisteix en l'aparició d'un fet inesperat i fixat en el temps que ens afecta emocionalment de tal manera que posa en qüestió la nostra identitat. Pot obeir a un problema latent que és impulsat per alguna situació personal o social i apareix d'una manera disruptiva, o simplement pot consistir en una reacció descontrolada i espontània que protagonitzen una persona o més d'una i que aconsegueix desestabilitzar-nos emocionalment de tal manera que obre una porta a l'autoreflexió i al canvi (Everly i Mitchell, 1999).

La formació, l'assessorament o la intervenció sobre la base d'incidentes crítics està bastant generalitzat en algunes àrees professionals caracteritzades pel fet de treballar en condicions de risc, com, per exemple, el pilotatge d'avions, els cossos de seguretat o el personal sanitari. En altres àmbits, però, suposadament menys sensibles a aquesta mena d'eventualitats, com, per exemple, en el món empresarial o en l'educatiu, s'hi obre pas de manera rotunda.

Els mètodes i tècniques de formació, assessorament o intervenció que es proposen no disten, en la majoria dels casos, dels que s'empren en altres tipus d'intervencions: resolució de problemes, anàlisi de casos, reflexió sobre la pràc-

tica pròpia, o simulacions, entre altres. No obstant això, insistim que aquí l'element principal, d'entrada a un possible canvi identitari, són els factors sentimentals que formen part de l'univers de les metes, els motius, els afectes, les expectatives, els valors i les actituds, entre altres aspectes.

Seguidament exposarem alguns d'aquests mètodes. Es tracta en tot cas de sistematitzar experiències que es produeixen en la vida quotidiana de qualsevol de nosaltres.

Exemple: Pamela Burnard (2005) proposa un sistema molt senzill d'autoanàlisi per a identificar determinades fites biogràfiques que poden explicar, en gran manera, la identitat que hem construït al llarg dels anys en els diferents escenaris en què ens desenvolupem. Feu vosaltres mateixos la prova.

La figura següent representa el "riu" pel qual ha transcorregut la vostra vida personal, professional o familiar, entre altres possibilitats (trieu la que us estimeu més), i cada corba simbolitza un moment de conflicte, de punt mort (*impasse*), un moment possiblement protagonitzat per un determinat incident crític que va fer variar la vostra trajectòria i canviar, de manera més o menys radical, el vostre rumb. Si, havent-los completat, analitzeu amb cert detall aquests espais que expliquen aquests canvis d'itinerari, probablement us serà fàcil explicar-vos per què teniu aquestes concepcions com a fills, o actueu de la manera en què ho feu com a estudiants, o es generen en vosaltres determinats sentiments en qualitat d'amic.

Identitat escollida: _____

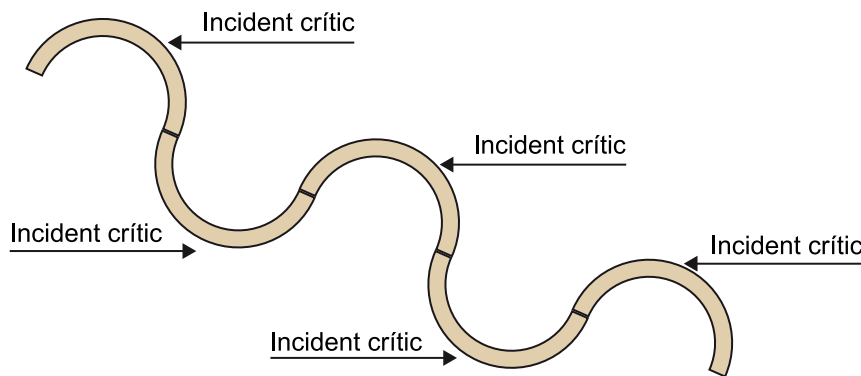


Figura 5. Representació del transcurs de la vida, i incidents crítics ocorreguts

A l'hora d'identificar, caracteritzar i ordenar diferents mètodes d'intervenció, assessorament o formació capaços de produir canvis en la identitat, mitjançant mecanismes que promoguin el diàleg entre el context social i el context mental, és útil establir un continu entre els mètodes que es basen en incidents emocionalment distants o allunyats de l'experiència del subjecte o els subjectes sobre els quals s'intervé i els altres incidents pròxims a la seva experiència o que fins i tot han viscut en "la seva pell". Lògicament, el grau d'implicació emocional del participant modula l'impacte més o menys gran de la intervenció.

Seguint, doncs, aquesta lògica, tenim quatre grans blocs de mètodes:

1) Mètodes basats en l'anàlisi de casos

Aquest tipus de mètodes es basen en un mecanisme d'“extraposició”, pel qual podem deixar temporalment la identitat pròpia per a adoptar la posició i perspectiva cognitivoemocional d'algú altre i produir canvis des del diàleg intern. Els casos que es presenten poden adoptar diferents formats: històries narrades, casos de pensament, vídeos dramatitzats, situacions teatralitzades per actors, etc. Sigui com vulgui, les fases d'anàlisi de casos sempre mantenen l'estructura següent:

- Presentació del cas: descripció detallada d'un fet real, que ja ha passat.
- Anàlisi individual: punts crítics, alternatives i proposta de solució.
- Petits grups: intercanvi i contrast de propostes.
- Ple: defensa argumentada de posicions individuals.
- Reflexió individual: confrontació entre la solució donada pel professor i la defensada personalment.

2) Mètodes basats en la pròpia dramatització d'incidents reals

Aquí és la mateixa persona objecte de la intervenció la que actua, reproduint (sola o amb la participació d'altres) alguna escena marcada per l'aparició d'un incident crític rellevant que és reviscut per a analitzar-lo després. Es tracta de situacions que miren de combinar la simulació, ja que l'incident únicament es reproduceix, amb alguns elements més genuïns, com ara que es tornin a experimentar certes sensacions i sentiments que es van associar a aquest incident i que són difícils d'evitar o extingir.

3) Mètodes basats en l'anàlisi de les pròpies pràctiques i d'incidents induïts

En aquest cas la intervenció es fa durant una seqüència real d'execució, si bé els incidents crítics són induïts, és a dir, la presència d'aquests incidents és forçada per l'assessor o formador que té a càrrec seu la intervenció. Aquesta inducció pot consistir a introduir en l'escenari persones que fingeixen un tipus de comportament incidental o a promoure fets inesperats, i propiciar així la resposta del subjecte sobre el qual s'intervé. Després, com sempre, s'analitzen els discursos, estratègies i sentiments que l'incident ha fet elícits, i es mira de redescrivir les representacions sobre un mateix.

Es tracta d'un mètode efectiu però amb evidents limitacions i riscos ja que manipula situacions sense el coneixement complet de la persona al·ludida. Quan es fa servir aquest mètode és indispensable calcular les conseqüències que es

poden derivar d'aplicar-lo i, sempre que sigui possible, tenir el consentiment general (encara que no sàpiga específicament en què consistiran els incidents o quan es produiran) de la persona sobre la qual es fa la intervenció.

4) Mètodes basats en l'anàlisi de les pròpies pràctiques i d'incidents naturals

Aquest últim grup de mètodes es basa en l'anàlisi, directa i sense manipulacions externes, de les pràctiques del subjecte en un determinat escenari social i dels incidents que, de manera natural i espontània, es produeixen.

Per regla general, aquest tipus de mètodes requereixen un seguiment més llarg mitjançant dispositius i pautes de registre i anàlisis específiques, com ara l'acompanyament d'altres persones (en règim de mentoria, o d'amic crític o encarregat de fer enregistraments o observacions *in situ*), l'ús de diaris (personals, escolars, professionals, etc.), anecdotaris, o pautes específicament confeccionades a aquest efecte. Un exemple d'aquest tipus de pautes és Panic¹. Aquesta pauta es pot obtenir consultant la contribució de Monereo (2010) i Monereo i Monte (2011).

⁽¹⁾Pauta per a l'anàlisi d'incidents crítics.

En el transcurs de tots aquests mètodes, és important partir d'algun inventari de possibles respostes d'afrontament més o menys "típiques" que solen mostrar les persones davant incidents crítics. Sense voler ser exhaustius, a continuació presentem algunes d'aquestes respostes i els possibles efectes que tenen sobre la identitat pròpia de qui emet aquesta resposta (adaptat del treball de Martín, Jiménez i Fernández-Abascal, 2000).

Bloc 1: respostes d'evitació

En aquest tipus de respostes d'afrontament, la persona mira de negar l'existència de l'incident o de treure-hi importància, sia per protegir-se o per evitar efectes de més magnitud. En termes generals, aquest tipus d'actuacions són poc eficaces per a impedir que l'incident es torni a produir i, cosa que encara és més descoratjadora a l'efecte d'aquesta obra, les respostes d'evitació gairebé no produeixen canvis en qui les fa. Gràficament, la situació és aquesta:

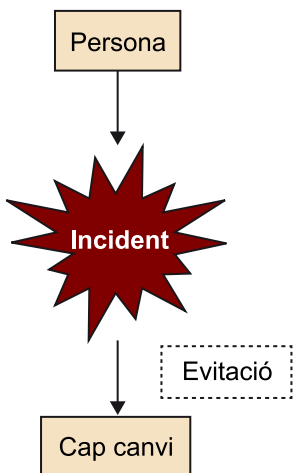


Figura 6. Resposta d'evitació davant un IC

En la taula següent presentem algunes de les respostes d'evitació que es produeixen de manera més habitual. Com es pot comprovar, es tracta de respostes d'autoprotecció mitjançant la negació o minimització del problema o, en l'altre extrem, la consideració que és inabordable i, fins i tot, la utilització de mecanismes de desconexió "mental". Tot plegat orientat a no pensar-hi i a esperar que passi sol o que ens arribi a passar desapercebut.

Taula 1. Respostes d'evitació

Situació 1: evitació	
Evitació	Discurs
Negació	"És normal... Li pot passar a tothom."
Problema transitori	"Ja els hi passarà."
Distanciament	"Això no és cosa meva."
Problema irresoluble	"No s'hi pot fer res. Això no té solució."
Desconnexió	"Sort que ja ha arribat el cap de setmana i m'ho trauré del cap."

Bloc 2: respostes de reacció

En les respostes d'afrontament que comporten una reacció, en canvi, el problema incideix directament en la persona, que sent que no té escapadòria. Aquí sí que el problema es considera i es percep com a tal; no obstant això, el protagonista respon de manera espontània i impulsiva, deixant-se portar per les emocions primàries i sense deixar-se espai per a una mínima reflexió que condueixi a cert autocontrol.

Si bé es produeix una modificació visible en la conducta verbal o física del subjecte, no sol derivar en un canvi més profund d'algun dels components de la identitat. Ho podem tornar a representar d'aquesta manera:

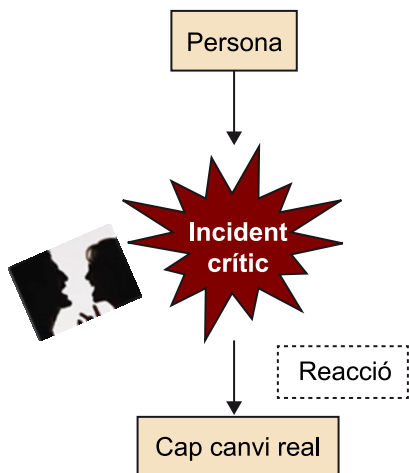


Figura 7. Resposta de reacció davant un IC

En la taula corresponent es preveuen algunes de les respostes reactives més comunes, el denominador comú de les quals és la projecció de la ràbia i la frustració que produeix l'IC mitjançant l'agressió, que alhora pot prendre múltiples formes (ironia, sarcasme, humiliació, insult, reprovació, etc.), l'expressió pública de sentiments negatius (rebuig, menyspreu, intolerància, etc.), la inhibició mitjançant respostes que expressen menfotisme o conformisme, o directament mitjançant respostes de fugida mirant de passar el problema a una altra persona o professional. Actuacions que a tot estirar porten a una sensació d'alleujament transitori però difícilment a estats i actituds idonis per a autoatribuir-se part del problema i d'aquesta manera estar en disposició de començar canvis més substancials.

Taula 2. Respostes de reacció

Situació 2: reacció	
Reacció	Discurs
Agressiva	"Tu, què t'has pensat? Pensar? Però si no hi tens res, al cap!"
Expressiva	"N'estic fins al capdamunt, de vosaltres! Si aneu així pel món, calceu-vos!"
Inhibició	"(Que facin el que els doni la gana... Jo només els he d'aguantar una hora.)"
Fugida	"Això ho expliques al vicedegà d'estudiants o al director."

Bloc 3: respostes de decisió

En aquest tercer bloc apareixen un conjunt de respostes que ja podem qualificar d'estratègiques en la mesura que comporten la presa de decisions de naturalesa intencional i conscient. Encara que la resposta tingui lloc immediatament després de l'IC, la persona s'espera una estona per establir un pla i posar-lo en marxa. Aquesta vegada la gràfica resultant és aquesta:

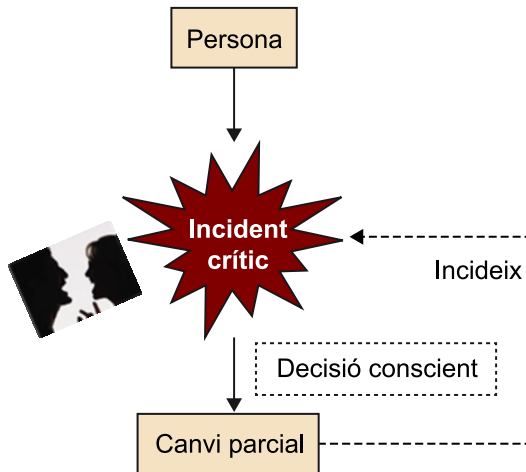


Figura 8. Resposta de decisió conscient davant un IC

Com es pot inferir amb això, aquí sí que es produeix una resposta que incideix directament sobre l'IC; no tant per a censurar-lo, criticar-lo o repudiar-lo com en el cas anterior, com per a mirar efectivament de modificar-lo de manera que contribueixi a assolir els nostres objectius en qualitat de familiars, amics, professionals, etc. Si les respostes de reacció solament buscaven un alleujament i satisfacció merament personals (i efímers), les respostes de decisió o estratègies anteposen intencions i objectius que es dirigeixen a l'interès dels altres als propis impulsos, desitjos i necessitats.

Així, tal com veiem en els exemples de la taula següent, durant una polèmica familiar un pare pot proposar un joc de rol mirant que cadascun dels membres de la família es posi en el lloc de l'altre i aconsegueixi empatitzar mínimament amb els seus sentiments o idees; o en un sopar, una amiga insulta l'altra, que decideix controlar un primer impuls i demora la resposta per a un altre dia, tot esperant que la seva amiga també tingui temps d'analitzar i repensar la seva conducta; o, finalment, un professor decideix pressionar indirectament un estudiant que sempre arriba tard a classe, mitjançant el seu equip de treball, canviant el sistema de qualificació de manera que la puntuació atorgada a qualsevol dels estudiants –incloent-hi, per descomptat, el triganer– s'aplicarà a tots.

Aquest últim tipus d'estratègia de resolució, que utilitza el context per a regular els IC, ens sembla especialment eficient i eficaç ja que fa servir els recursos "ecològics" de la dinàmica creada per a solucionar el problema, apoderant els participants i amb un baix cost de recursos i d'esforç emocional.

D'altra banda, aquest conjunt d'estratègies de decisió afavoreixen canvis, encara que siguin parcials, en la identitat dels qui les elaboren i executen ja que comporten un procés (1) de presa de consciència, (2) de planificació, execució i regulació del pla, (3) d'avaluació del resultat assolit, (4) d'aprenentatge de quan, com i per a què s'ha de fer servir aquesta mateixa estratègia de resolució, emocional o contextual, en una altra ocasió (allò que autors pioners com Anne L. Brown (1975) han anomenat *coneixement estratègic*).

Taula 3. Respostes de decisió

Situació 3: decisió	
Decisió	Discurs
Estratègia de resolució	"Provem de fer una cosa: defensem el punt de vista contrari al nostre. Se'n diu joc de rol."
Estratègia emocional	"(M'ha insultat! Calma't, demà hi haurà reflexionat.) Demà al matí parlarem, Núria."
Estratègia contextual	(En Lluís sempre arriba tard.) "A partir d'ara puc preguntar a qualsevol membre de l'equip i compartireu la puntuació que obtingui aquest membre."

Bloc 4: respostes d'avaluació

Un últim bloc de respostes, tal com mostra la gràfica següent, es fonamenta en la possibilitat de fer una avaluació, més reposada, detallada i argumentada, de l'IC, probablement en un temps i un espai diferents del de l'ocurrència i, si pot ser, amb la participació d'altres persones en l'anàlisi del que ha passat. Com que es miren de compartir elements d'heteroavaluació (dels altres actors que van participar, directament o indirectament, en l'IC o, si escau, de l'assessor o formador que lideri la intervenció), d'autoavaluació (de la persona objecte d'intervenció, assessorament o formació) i de coavaluació (amb altres persones que també estan essent formades o assessorades), augmenten geomètricament les possibilitats d'un canvi més global que afecti el que es pensa i es diu (concepcions), es fa (procediments i estratègies) i se sent (emocions i sentiments), i poden incidir en la identitat pròpia, narrativa o en acció, de les persones involucrades.

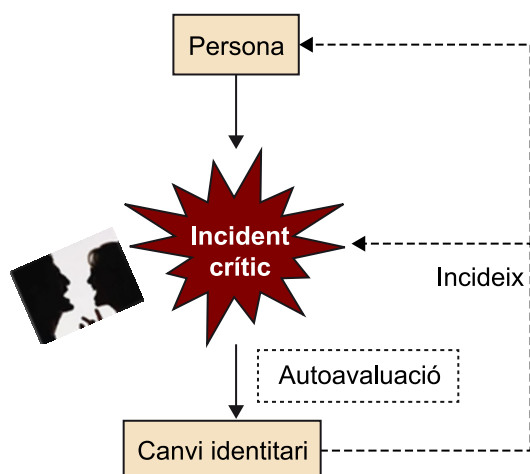


Figura 9. Resposta d'autoavaluació davant un IC

En revisar, en la taula següent, algunes estratègies basades en l'avaluació, ens trobem amb instruments que miren d'intervenir entre la situació incidental i l'anàlisi sociocognitiva del problema o, si us ho estimeu més, que promouen un diàleg intens entre el context social i el context mental. Aquests instruments poden adoptar el format d'un diari en què es van enregistrant els esde-

veniments de manera que es puguin compartir i analitzar més endavant, amb facilitat; o prenen la forma d'anecdotes o, ara amb les tecnologies que gestionen xarxes socials, d'espais virtuals (Facebook, Twitter, etc.) en què grups de persones, en règim d'igualtat (relacions simètriques), es donen suport recíprocament en la valoració de conflictes i la possible resolució; o fan servir pautes dissenyades específicament per a aquest tipus d'avaluació, com la que hem presentat més amunt (Panic).

Taula 4. Respostes d'avaluació

Situació 4: avaluació	
Avaluació	Discurs
Diari (personal, professional...)	"Miraré d'aprendre dels meus errors reflexionant sobre les meves accions."
Suport entre iguals	"Això que ha passat, ho analitzarem plegats en el «gabinet de crisi»."
Pauta d'anàlisi (Panic)	"Des de quan?, com?, on?, en quin moment?, de quina manera?, qui?, perquè?, per a què?"

Encara que, com sembla que és obvi de pensar, és difícil que davant situacions incidentals sempre relacionades amb contextos específics, caracteritzats per la singularitat, es puguin donar receptes universals, sí que podem recomanar, en vista de l'experiència en processos d'assessorament, formació i intervenció psicoeducatius, que les tècniques i estratègies d'afrontament que finalment s'adoptin davant un IC han de respectar en la mesura que sigui possible els principis següents:

- 1) Optar sempre per l'estratègia menys intrusiva, és a dir, amb menys efectes col·laterals, i menys disruptiva o, dit d'una altra manera, que menys enterboleixi o trenqui el clima afectiu i comunicatiu del context social en què intervinguem.
- 2) Sempre que sigui possible, mirar que sigui el context propi i la seva dinàmica els que controlin i regulin l'incident, tal com hem comentat quan ens hem referit a les estratègies contextuais de resolució.
- 3) Triar sempre la tècnica o estratègia que afavoreixi els objectius prototípics de cada escenari (per exemple: l'amistat en esdeveniments socials; la comprensió i empatia en entorns familiars; l'aprenentatge en entorns educatius; o la coordinació i cooperació en entorns professionals), per sobre d'altres interessos minoritaris, espuris o que produiran nous conflictes a mitjà o llarg termini (per exemple, el desfogament personal, la venjança, o l'enfrontament com a mitjà d'obtenció de poder).

En l'apartat següent exemplificarem com es pot dur a terme l'adquisició, canvi o abandonament d'una identitat en escenaris, moments o situacions socials diversos.

4. Escenaris, moments o situacions de canvi de la identitat humana

Seguidament exemplificarem algunes situacions en què l'ésser humà, almenys en allò que s'ha anomenat *la cultura occidental*, s'ha d'apropiar d'una determinada identitat –i l'ha d'exercir– que concordi amb els rols que la mateixa societat imposa a aquesta categoria social i s'ajusti a les expectatives concretes dels participants en cada situació social. Per a fer-ho, ha de construir coneixement vàlid i fiable, i ha d'actuar de manera satisfactòria en els contextos o situacions socials en què desplegui aquest rol.

1) Arribar a ser un estudiant en l'educació primària, l'educació secundària i l'educació superior

L'impacte en l'ésser humà de la seva entrada en el medi escolar s'ha estudiat des de molts punts de vista. Pel que fa a la construcció i desenvolupament de la seva identitat com a estudiant, el punt de vista teòric que s'ha adoptat fa que ens plantegem tres interrogants clau:

- Quins coneixements, creences i sentiments ha de desenvolupar l'estudiant en relació amb la seva pròpia identitat en tant que estudiant?
- En quines situacions socials, aquest estudiant, construeix coneixement sobre aquests tres aspectes?
- Fins a quin punt, aquest estudiant, actua de manera coherent a les característiques que atribuïm a aquesta categoria social?

En relació amb el primer interrogant, el podem relacionar amb tres tipus de continguts, que aglutinen tant coneixement com sentiments:

- Ha d'aprendre els rols i les pràctiques socials que caracteritzen l'ensenyament i l'aprenentatge escolar.
- Ha de desenvolupar les seves pròpies concepcions sobre el que significa ensenyar, aprendre i avaluar.
- En moments més avançats de l'escolarització, de vegades ha d'arribar a desenvolupar una identitat més vinculada a determinades tasques, disciplines o àrees de coneixement.

Més que no pas veure aquests processos desenvolupats en un ordre consecutiu, la construcció d'aquests tres aspectes se sol superposar en el temps, i sempre va acompanyada de la generació de sentiments de diversos tipus associats amb cada aspecte.

Desenvolupar la identitat de l'estudiant en aquest aspecte vol dir construir coneixement sobre els rols i les normes socials i de participació que guien la pràctica educativa en un determinat context escolar. Progressivament, l'estudiant aprèn què s'espera que faci un professor i, especialment, què pot fer i què s'espera que faci ell com a aprenent en els diferents contextos que caracteritzen l'activitat escolar (la classe, el pati, el menjador escolar, etc.). En la construcció d'aquestes representacions també intervé, a més dels professors, la comunitat escolar en conjunt, formada pel personal d'administració i serveis, els monitors de les activitats extraescolars, els altres estudiants i, per descomptat, els membres de la família. També pot tenir una gran influència la imatge que es doni de l'escola en els mitjans de comunicació. Evidentment, a més de les representacions sobre rols i tasques, l'estudiant ha d'anar desplegant un conjunt d'identitats en acció dins de l'escola que reflecteixin la seva comprensió sobre qui pot actuar i què es pot fer en el marc de cada context escolar específic.

Desenvolupar la identitat en relació amb les concepcions, creences, estratègies i procediments sobre ensenyar, aprendre i avaluar és un segon procés de construcció de la identitat de l'estudiant. El desenvolupament de la identitat en aquest nivell de concepcions i creences vol dir que l'estudiant va desenvolupant diferents teories sobre què és ensenyar, aprendre i avaluar. Ensenyar es pot concebre de maneres diferents en diferents situacions educatives, i aprendre i avaluar també. Sovint aquests coneixements poden ser molt ajustats a contextos específics de pràctica educativa (per exemple, segons quin sigui el nivell educatiu, aprendre pot tenir significats diferents), però també hi poden haver concepcions sobre ensenyar que siguin comunes a tota una institució educativa (per exemple, quan es diu que una escola ensenya d'una manera determinada o utilitza unes metodologies didàctiques específiques).

Finalment, també hi pot haver una forma de desenvolupament de la identitat de l'aprenent caracteritzada per l'especificitat en el contingut. Per exemple, això pot voler dir que en certs contextos escolars es pot parlar del desenvolupament de la identitat com a lector, com a escriptor, com a futbolista, com a músic o com a historiador. Es tracta d'identitats situades dins d'una disciplina o una activitat d'aprenentatge que tenen característiques distintives i específiques. Estudiar per arribar a ser *un músic* (per exemple, un pianista) vol dir molt més que aprendre música. Aquest aspecte és extremament important en relació amb el fet de ser estudiant en l'educació superior, en què els estudis de grau estan orientats a la professionalització dels estudiants. Ser estudiant a la universitat es pot ben considerar un procés de progressiva construcció d'una determinada identitat disciplinària i, sovint, també d'una determinada identitat professional vinculada amb la pràctica aplicada d'una disciplina.

Les situacions socials en què es construeix el coneixement vinculat a la identitat d'estudiant poden variar molt d'una societat a una altra. És difícil de rebatre que l'escenari principal podria ser la institució educativa mateixa on hi ha l'estudiant, encara que no s'han de descartar altres institucions i àmbits socials, com la família.

Hi ha diverses situacions socials en què es desenvolupa la identitat com a estudiant, i varien tant pel contingut com pel tipus de coneixement generat. Per exemple, un centre educatiu que es basa en el desenvolupament d'activitats centrades en el procés d'aprenentatge de l'estudiant i en el desenvolupament de competències bàsiques, que ensenya de manera explícita estratègies d'aprenentatge i que té en compte la diversitat de necessitats d'aprenentatge dels estudiants promou la construcció d'una *identitat d'estudiant* diferent d'un centre en què els professors utilitzin una metodologia didàctica basada en la instrucció directa i en la transmissió de continguts, dirigida a un estudiant estàndard (o típic, o mitjà) de la classe, en què utilitzin una avaluació sumadora i selectiva que classifiqui els estudiants i en què excloguin del flux comú de l'activitat d'ensenyament i aprenentatge els estudiants que "no estan atents", que "no segueixen" i que "no volen estudiar".

2) L'entrada al món del treball. Arribar a tenir una identitat professional

El procés d'esdevenir un bon professional s'ha estudiat de manera important en les últimes tres dècades. Un dels professionals que ha estat sotmès a una anàlisi més gran ha estat el professorat i l'aprenentatge de la docència. Acabar essent docent ha estat estudiat, com a mínim, des de tres perspectives conceptuals, que han conformat fins fa una dècada el corrent principal dels estudis sobre aquest tema. El que comentarem a continuació no és un model general de construcció d'una identitat professional vàlid per a totes les professions. No obstant això, molts dels aspectes que expliquem sí que són fàcils de transferir a la construcció d'altres identitats professionals diferents d'arribar a ser professor. Subratllem especialment els estudis, per exemple, que relacionen identitat i infermeria, o també els treballs que s'han ocupat de l'estudi de l'efecte de les comunitats de pràctica en el desenvolupament d'algunes identitats professionals, especialment en el lloc de treball mateix.

Fa unes dècades l'aprenentatge del professor s'estudiava des del punt de vista de l'adquisició de coneixement. Adquirir coneixement implicava el domini progressiu de nous coneixements, noves habilitats, o totes dues coses. Sovint tenia una utilitat complementària (arribar a dominar camps de coneixement no coneguts i útils per a la docència). El procés d'aprenentatge s'explicava com "la recepció passiva de coneixement", es considerava que el professor aprenia dins de situacions formatives (com si fos un estudiant), i poder demostrar que es tenia aquest coneixement era una prova que s'havia après.

Cap a la dècada dels vuitanta es va desenvolupar una nova concepció d'aprendre a ser professor, explicada amb el terme *construcció de coneixement*. Des d'aquesta perspectiva els professors es consideren "constructors actius de coneixement", els professors poden "aprendre" de múltiples fonts de coneixement, i poden utilitzar el coneixement construït per a donar sentit a la seva activitat docent, enfocar el seu ensenyament amb nous procediments i estratègies docents i arribar a canviar les seves creences. Des d'aquesta perspectiva, aprendre és un procés (no solament un producte que s'obté com a resultat d'un procés) que no ha de tenir necessàriament un punt de partida i un punt final.

Finalment, el fet d'esdevenir un docent també es pot arribar a veure com un procés de participació social dins de comunitats de pràctica professional docent. Dins d'aquesta visió es considera que l'aprenentatge del docent, en tant que professional, no s'ha de fer fora del context en què té lloc la seva activitat professional. Per tant, aprendre ha de ser una activitat habitual, i consubstancial a l'activitat professional diària, dins de qualsevol comunitat de treball.

Sense cap dubte, la introducció del concepte d'*identitat del professor* i, especialment, de l'estudi del procés de desenvolupament de la *identitat professional del professor* ha implicat un salt endavant en la manera d'entendre el procés d'"esdevenir docent", per dues raons principals. La primera té a veure amb la inclusió d'una mirada més integradora en relació amb el contingut après, que ja no és un conjunt de coneixements, habilitats o competències relacionats amb la docència, i la segona es relaciona amb el fet que aprendre a ser docent no comporta una progressió lineal de menys a més expertesa o competència en l'exercici professional.

3) El desenvolupament d'activitats d'oci i temps lliure. Arribar a ser corredor de fons

La identitat d'estudiant és una identitat passada o present de la gran majoria de ciutadans del nostre país, ja que l'escolaritat bàsica és obligatòria. La identitat professional també ha estat o és viscuda actualment per gran quantitat de persones; guanyar-se la vida és una necessitat, per al bé propi i també per al benestar familiar. Arribar a ser un corredor de fons, i mantenir aquesta identitat durant anys, és més aviat una elecció personal, sovint poc compresa pel qui no coneix de prop el tema.

També a diferència dels exemples anteriors, aportem seguidament quatre tipus de documents que, si n'interrelacionem els continguts, mostren en quines situacions vitals pot construir coneixement el corredor de fons, quin coneixement pot construir i quin n'és l'origen, a quin tipus de fonts d'informació accedeix, quin tipus d'interacció social pot tenir, amb quines altres "identitats" pot tenir relació i quin tipus d'accions socials són pròpies d'un corredor de fons, a més de l'evident d'entrenar i córrer carreres de fons. Els quatre documents són una "agenda" amb accions del corredor, ordenades temporal-

ment, una llista d'aquestes accions socials, una explicació que contextualitza aquests dos documents, i un conjunt de consideracions des del punt de vista de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Hem seleccionat un mes qualsevol d'un corredor, que exemplifica la seva activitat prototípica. Donem per descomptat que no es tracta d'un corredor professional i, per això, el maneig d'aquesta identitat es fa en paral·lel a l'exercici d'altres identitats.

Document 1. Agenda d'un corredor de fons

Prendre notes sobre el procés d'*actuar com un corredor de fons*. Un mes qualsevol:

Taula 5. Agenda d'un corredor de fons

Dia	Actuacions d'un corredor de fons						
	Córrer / interacció social	Accedir a informació esportiva. Internet	Interacció social fora de córrer	Comprar material esportiu	Llegir revistes sobre córrer	Elaborar un pla d'entrenament	Curar una lesió esportiva
1.	1		2				
2.		3					
3.	4			5			
4.			6				
5.	7						
6.			8	9			
7.	10				11		
8.	12		13				
9.		14					
10.	15					16	
11.				17			
12.	18						
13.					19		
14.			20				21
15.							
16.			22			23	24
17.	25						
18.							
19.	26						
20.		27					

Dia	Actuacions d'un corredor de fons						
	Córrer / interacció social	Accedir a informació esportiva. Internet	Interacció social fora de córrer	Comprar material esportiu	Llegir revistes sobre córrer	Elaborar un pla d'entrenament	Curar una lesió esportiva
21.	28						
22.	29		30				
23.							
24.	31						
25.					32		
26.	33		34				
27.						35	
28.	36	37					
29.	38						
30.							

Document 2. Accions d'un corredor de fons

- 1) Sortida en grup. 10 quilòmetres. Parlen de la crisi (explicacions d'un economista).
- 2) Un altre corredor explica les característiques d'unes noves sabatilles.
- 3) Visita a un web sobre sabatilles esportives. Comproven la informació del dia abans.
- 4) Sortida en grup. 12 quilòmetres per camins rurals. Parlen del nou recorregut.
- 5) Visita a una botiga de material esportiu. Comproven les característiques de diverses sabatilles.
- 6) Conversa familiar. Diu que té la intenció de córrer una maratón (la de Sant Sebastià).
- 7) Sortida en grup. 10 quilòmetres. Parlen d'altres corredors.
- 8) Conversa a la feina. Diu que té la intenció de córrer una maratón (la de Sant Sebastià).
- 9) Compra d'una revista sobre el tema. És una edició especial sobre maratons i com s'han de preparar.

- 10) Sortida en grup. 18 quilòmetres. Parlen de la participació en futures carreres.
- 11) Lectura d'una revista. Busca informació sobre sabatilles esportives.
- 12) Sortida en grup. 12 quilòmetres. Un corredor explica la seva experiència en córrer una maratón.
- 13) El corredor es proposa el repte de preparar un pla d'entrenament per a una maratón.
- 14) Visita d'un web de plans d'entrenament per a maratons.
- 15) Sortida en solitari. 12 quilòmetres. Pensen en la manera d'elaborar el pla d'entrenament.
- 16) Comencen a elaborar un pla d'entrenament per a la maratón de Sant Sebastià.
- 17) Compra d'unes sabatilles noves. Són especials per a córrer llargs recorreguts.
- 18) Sortida en solitari. 10 quilòmetres. Lesió.
- 19) Lectura d'una revista sobre lesions de corredors al genoll.
- 20) Comparteix el document del pla d'entrenament amb dos corredors més.
- 21) Visita al metge especialista. Diagnòstic: tendinitis molt lleu al tendó del bíceps femoral que insereix en la part superior del peroné. Tractament: infiltració.
- 22) Diàleg amb altres corredors. Justificació de l'absència a l'entrenament.
- 23) Continuen elaborant el pla d'entrenament.
- 24) Nova visita al metge especialista. Li diagnostica que la lesió està curada.
- 25) Sortida en solitari, amb bicicleta de muntanya. 15 quilòmetres.
- 26) Sortida en grup. 8 quilòmetres. Explica l'evolució satisfactòria de la lesió.
- 27) Publica el pla d'entrenament en el blog del club de corredors de fons.
- 28) Carrera de 10 quilòmetres. Amb altres corredors.

29) Sortida en grup. 10 quilòmetres. Comentari posterior sobre la carrera del dia abans.

30) Diàleg amb un altre corredor sobre la carrera del dia abans.

31) Sortida en solitari. 10 quilòmetres.

32) Lectura de la revista sobre la manera de preparar una marató.

33) Sortida en grup. 12 quilòmetres. Comenten notícies locals.

34) Diàleg sobre el pla d'entrenament. S'expliquen altres continguts no publicats en el blog.

35) Reelaboració del pla d'entrenament.

36) Sortida en grup. 18 quilòmetres. Nou recorregut. Comentaris sobre el recorregut.

37) Nova publicació d'un entrenament en el web dels corredors de fons.

38) Sortida en solitari. 12 quilòmetres.

Document 3. Consideracions sobre el contingut dels dos documents anteriors en relació amb la identitat del corredor de fons

- Les accions identificades corresponen a exemples de moments de la vida quotidiana d'un corredor de fons.
- Totes les accions es poden considerar instrumentals, en el sentit que estan guiades per a aconseguir una intenció de l'agent o actor.
- La interpretació de cada acció depèn del significat que hi atribueixi l'actor mateix segons la seva intencionalitat.
- La significació subjectiva d'aquestes accions seria molt diferent segons si el corredor de fons correués únicament per millorar la salut o per fer amics. En aquest cas, la seva principal finalitat és l'autosuperació.
- En l'àmbit interpsicològic, les accions etiquetades són considerades I-posicions, en el sentit que es duen a terme en diferents contextos socials (córrer, accedir a Internet, conversar, etc.). Cada acció implica l'exercici de la identitat en tant que categoria social de *ser corredor de fons*, en combinació amb altres categories socials, com, per exemple, usuari d'Internet, company de treball, client, lector o pacient.

- En l'àmbit intrapsicològic, s'ha de tenir en compte que les accions etiquetades també tenen un alt contingut de conversa interior, que planifica, regula, avalua o justifica l'acció social. Si bé l'acció social es pot localitzar en un determinat espai i temps, la conversa interior sobre cada aspecte d'una acció determinada no ha de passar necessàriament i únicament en el transcurs de l'acció social.
- Les accions socials estan interconnectades en el temps de dues maneres: per la repetició d'esquemes d'actuació en cada context social (per exemple, jo faig sempre més o menys els mateixos recorreguts i més o menys amb els mateixos corredors) i pel desplegament d'una determinada intencionalitat que encadena una successió d'accions que passen en contextos socials diferents (comprar unes sabatilles ocasiona la cadena d'accions 2, 3, 5, 11 i 17).

Document 4. Consideracions sobre l'exemple en relació amb l'aprenentatge al llarg de la vida

- No s'ha de suposar que totes les accions de l'agent, en tant que corredor de fons, generen necessàriament aprenentatge i coneixement. Per a saber si una determinada acció social genera coneixement s'ha d'analitzar, i s'han de tenir evidències que efectivament en genera.
- Bona part del coneixement generat pot tenir una naturalesa implícita, això és, es tracta d'un coneixement quotidià que el corredor de fons no és capaç de verbalitzar encara que li serveixi de guia per a l'actuació.
- Bona part del coneixement que utilitza el corredor de fons per a actuar és tractat de manera instrumental, en el sentit que és útil per a aconseguir una determinada intencionalitat i, per això, després es pot rebutjar.
- Les fonts d'aquest coneixement són molt variables: els companys mateixos en tant que corredors, altres companys en tant que opinants, la informació publicada a Internet o en mitjans impresos (per exemple, revistes), les botigues de material esportiu, la informació sobre carreres populars, o els professionals de la salut (fisioterapeutes, metges, traumatòlegs, etc.).
- Les situacions socials no han de tenir necessàriament un caràcter formatiu. L'agent es mou en un escenari de la vida quotidiana que, a diferència de l'escenari escolar, no té com a objectiu generar coneixement en la persona, sinó més aviat resoldre tan bé com es pugui els esdeveniments i situacions amb què es va trobant la persona. No obstant això, hi ha moments en què l'apropiació d'un determinat coneixement, sovint científic o tècnic, implica un salt endavant en un sentit més gran d'identitat com a corredor de fons. En l'exemple proporcionat apareixen dos tipus de coneixements d'aquesta naturalesa, que formen part del discurs característic d'un *autèntic* corredor de fons: el coneixement sobre l'anatomia humana (relacionat

amb la lesió i la visita mèdica) i el coneixement sobre les qualitats físiques i la manera de desenvolupar-les (per als plans d'entrenament).

- El coneixement generat dins de la participació de la persona en l'activitat quotidiana diària, i com a conseqüència d'aquesta participació, sovint no és subjecte a un control de veracitat, fiabilitat i validesa. Ben al contrari, dins d'aquest món circulen una bona quantitat de mites i creences que, encara que hi hagi persones que els refuten per diferents mitjans, difícilment s'eliminaran del discurs típic dels corredors. Sovint s'utilitzen fonts d'autoritat per a legitimar el coneixement sense contrastar la informació.
- El coneixement generat és interdisciplinari, i no es limita a *ser corredor de fons*. Això es pot interpretar en dos sentits. D'una banda, el corredor de fons sol tenir un conjunt de concepcions i sentiments sobre aquesta activitat que van més enllà de la identitat del corredor de fons, i afecten la identitat personal pròpia. Algunes d'aquestes creences tenen a veure amb què vol dir tenir una vida personal i social activa, que necessari que és per a una persona tenir atributs que fan falta per a córrer (persistència, continuïtat, càrrega de treball, resistència, força de voluntat, etc.), o els sentiments típics associats al "sentiment de sentir-se viu" mentre es corre. D'altra banda, córrer especialment en grup també pot ocasionar que l'individu arribi a aprendre coneixement d'altres camps o disciplines, com, per exemple, l'anatomia o la medicina esportiva.
- De la mateixa manera que aquesta identitat es pot adquirir progressivament, també es pot esvaïr i acabar per desaparèixer. És una obvietat: el nucli central d'aquesta identitat no és el coneixement, és l'activitat: una persona és corredora de fons si entrena i corre carreres de fons. Anar deixant de fer aquest esport comporta anar renunciant a aquesta identitat específica.

4) La intervenció psicoeducativa en l'àmbit familiar: ser pare o mare

Intervenció psicoeducativa en l'aprenentatge davant reptes derivats de l'assumpció dels rols familiars: ser pare o mare

En aquest camp de possible intervenció psicoeducativa hi ha dos aspectes preliminars relacionats amb la identitat que s'han de tenir en compte. La primera constatació posa en evidència que, si bé el procés en desenvolupament d'identitat maternal i paternal (o, dit d'una altra manera, en desenvolupament de la maternitat i la paternitat) és ben conegut perquè hi ha una extensa bibliografia sobre aquest tema, la majoria dels treballs s'han dut a terme estudiant aspectes fragmentats d'aquesta identitat (per exemple, estudiant el canvi en les concepcions dels pares i les mares). La segona consideració prèvia posa en relleu que, si d'una banda hi ha una extensa bibliografia sobre la intervenció

psicoeducativa en la família, i la manera de canviar concepcions i pràctiques educatives dels pares i les mares, d'altra banda no hi ha cap línia de treball que ho faci fonamentant-se en el desenvolupament de la identitat de mare i pare.

La intervenció psicoeducativa en aquest camp es pot donar com a mínim en tres situacions diferents:

- En el marc de l'adopció i l'acolliment temporal de nens.
- En situacions generals: escoles de pares i mares.
- En situacions familiars de risc psicosocial.

En aquesta part aprofundirem en un programa d'intervenció psicoeducativa relacionat amb l'últim tipus de situació familiar. Per a això explicarem dues aplicacions del programa que s'han dut a terme en contextos geogràfics diferents.

Programa de suport personal i familiar (Martín *et al.*, 2004)

Objectius del programa:

Aquest programa dirigit a famílies en risc de situació psicosocial té com a objectius promoure la reflexió dels pares i les mares sobre les seves concepcions i pràctiques educatives per a augmentar, d'aquesta manera, la complexitat del coneixement sobre maneres de pensar i actuar alternatives en la vida quotidiana, ampliar les formes de raonament sobre els seus fills, augmentar les competències dels pares i les mares en el control, l'autonomia, la consciència i la responsabilitat en les seves vides, crear la necessitat de compartir el seu coneixement i la seva experiència amb altres pares i mares, i augmentar els sentiments positius respecte a la tasca educativa.

Continguts:

Els principals continguts del programa són:

L'organització de la vida quotidiana.

Els pares i les mares davant els problemes de desenvolupament.

Situacions que canvien la vida familiar.

Comunicació i resolució de conflictes en la família.

Respostes dels pares i les mares davant situacions difícils.

El programa dura vuit mesos. Està compost de sis mòduls, que contenen vint-i-una unitats de sessions d'una hora i mitja setmanal.

Metodologia:

Es tracta d'un programa basat en el model experiencial. Els autors el defineixen d'aquesta manera: "La formació de pares de tipus experiencial té com a objectiu primordial ajudar els pares a *re-conceptualitzar les pràctiques de la vida quotidiana en un escenari d'aprenentatge sociocultural*. Això comporta reconèixer com a matèria bàsica, sobre la qual aprenen i practiquen els actors de l'escenari, els episodis de la vida familiar. Els pares van construint el seu coneixement, a partir de les situacions familiars i a partir de les seves teories implícites prèvies, mitjançant un procés inductiu de construcció del coneixement quotidià-experiencial." (Martín *et al.*, 2004, p. 441).

Aquest model ha de permetre als pares i les mares adquirir més consciència i explicitació del coneixement familiar, de manera que pugui arribar a abstroure el coneixement dels episodis concrets que està analitzant i, d'aquesta manera, pugui transferir aquest coneixement a altres situacions familiars. Aquest objectiu s'aconsegueix mitjançant un procés de reconstrucció del coneixement experiencial. Pel que fa a l'aplicació, el programa es basa en l'avaluació d'episodis reals. Els pares i les mares participen de manera activa negociant els objectius, compartint experiències que poden contrastar amb les experiències pròpies, aportant dades, i arribant conjuntament a conclusions. El professional actua com un mediador en el procés de canvi.

Implementació i avaluació de resultats

La implementació del programa s'ha fet per a atendre famílies en situació d'algun grau de risc psicosocial.

En acabar en programa, els autors assenyalen que han vist canvis significatius en els pares i les mares en els tres grans grups d'aspectes avaluats: les idees sobre el desenvolupament i l'educació dels seus fills, la percepció d'agència personal i les pràctiques educatives. En relació amb les teories implícites, les dades han revelat que les mares no es manifesten tan favorables a les teories *nurturista* i *innatista*. També assenyalen que el programa ha aconseguit canvis significatius en les mares respecte a l'agència personal (autoeficàcia, locus de control intern, dificultat en el rol i acord marital). I, finalment, també han vist que el programa ha aconseguit fer evolucionar les pràctiques educatives familiars de les mares, unes pràctiques que no van ser tan *negligents permissives* ni *coercitives*, i van ser més pràctiques inductives, que es caracteritzen per l'ús de l'argumentació i la negociació en la interacció educativa amb els fills.

Programa de suport personal i familiar (Trenado, Pons-Salvador i Cerezo, 2009)

D'entrada, explicarem amb cert detall el programa d'intervenció que duen a terme aquests autors, que intervenen en les relacions familiars disfuncionals per evitar el maltractament infantil i promoure unes relacions familiars sense violència de cap mena.

El programa d'intervenció comença amb la recepció de la família i la recollida i anàlisi de dades, i s'acaba amb una descripció de la demanda i el grau de motivació per al canvi que mostra la família.

En una segona fase, es recull informació amb diversos instruments (entrevistes semi-estructurades, visites a domicili i ús de metodologia observacional, i proves psicomètriques), que té com a objectiu conèixer el funcionament familiar i avaluar les creences, concepcions, actuacions i interaccions socials dels membres de la família. Per la naturalesa del problema, la intervenció psicosocioeducativa posa un èmfasi especial a identificar els factors que influeixen en l'aparició de situacions violentes, els factors de risc per als nens, i la gravetat dels efectes que tenen aquestes situacions en el desenvolupament infantil dels nens que viuen en el nucli familiar.

La tercera fase consisteix a valorar els resultats obtinguts i a elaborar un pla d'actuació. Quan s'ha elaborat, es comunica a la família els resultats que s'han obtingut de l'anàlisi i el pla d'actuació que deriva d'aquests resultats. L'acceptació del pla implica el compromís de treballar amb l'equip de professionals.

La quarta fase, d'intervenció amb la família, consisteix a executar el pla d'actuació, que se centra a generar consciència i motivació de canvi. En aquesta fase s'utilitzen tres processos d'intervenció: orientació, mediació i teràpia familiar. L'orientació familiar es dirigeix a construir coneixement sobre els problemes individuals i relacionals, i les diverses maneres d'afrontar-los. La mediació familiar s'aplica en períodes de crisi de les parelles (per exemple, una separació), o famílies que estan en mig de situacions molt conflictives, i es dirigeix a promoure que s'arribi a acords satisfactoris entre els membres. Finalment, la teràpia familiar, explicada des d'un punt de vista psicoeducatiu, té la finalitat de promoure el canvi conceptual i les pràctiques socials perquè els membres d'una família tinguin més competències per a resoldre problemes de relació interpersonal.

L'última fase consisteix a avaluar posteriorment els canvis assolits després de la intervenció. Si els resultats són satisfactoris s'acaba la intervenció. Si no, es pot reiniciar

un nou període d'intervenció, o derivar el cas a altres instàncies institucionals que poden actuar de manera més dràstica a favor dels drets de la infància.

Des de la perspectiva adoptada en aquest mòdul, el conjunt d'intervencions dels professionals han impactat en els tres components associats amb la identitat humana materna o paterna: com he d'exercir de manera adequada els rols associats a ser pare o mare; quin tipus de procediments i estratègies he de ser capaç de desplegar per actuar de la manera adequada que s'espera que actuï un pare o una mare; i quins sentiments he de tenir com a pare o mare i de quina manera els he de mostrar als fills.

5. Bibliografia complementària comentada

Akkerman, S. F. i Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.

Aquest article resumeix de manera molt clara les característiques de l'enfocament dialògic en la conceptualització de la identitat del professor. Per a això, la defineix al mateix temps com a múltiple i única, discontinua i contínua, i social i individual. De cadascun d'aquests aspectes l'article assenyala quins interrogants encara no han estat resolts des d'aquesta perspectiva teòrica. Els autors acaben l'article indicant les implicacions que pot tenir per a l'estudi de la identitat, especialment la identitat del professor, l'adopció de l'enfocament dialògic. Aquest aspecte pot ser rellevant per a estudiants interessats a investigar en un futur sobre aquest tema.

Branco, A. i Madureira, A. F. (2008). El Yo Dialógico en acción: la emergencia de posiciones del yo entre complejas dimensiones emocionales y culturales. *Estudios de Psicología*, 29, 319-332.

En aquest article es presenten de manera bastant clara els principals conceptes que caracteritzen la teoria del jo dialògic, i el que encara hi dóna més valor és que ho fa en el marc d'una perspectiva dinàmica que intenta explicar el procés de desenvolupament del jo. Sobre la base de les idees de Hermans, el jo dialògic és definit com un sistema complex dins del qual durant l'ontogènesi les diverses posicions que pot ocupar un individu entren en diàleg permanent entre si, i també en interacció amb les experiències viscudes dins d'un context sociocultural específic caracteritzat per uns valors, creences i pràctiques culturals determinats. Aquest marc teòric s'exemplifica mostrant l'anàlisi del diàleg intern d'una dona homosexual que es debat entre posicions del jo diferents i aparentment contradictòries.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos [article en línia]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.

<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80013049009>>

A diferència de les dues referències anteriors, aquest article se centra en el tema de la intervenció psicoeducativa en el camp del desenvolupament de la identitat professional. En concret, fa una proposta de formació del professorat mitjançant una pauta per a l'anàlisi dels incidents crítics (Panic) es que puguin produir en una aula. Per a fonamentar la proposta, l'autor comença revisant els avantatges i inconvenients dels principals models de formació de professorat per a proposar, després, un model formatiu que susciti un canvi més profund

en la identitat professional, que influeixi en les concepcions, les estratègies i els sentiments del docent. Aquest model formatiu es basa en l'anàlisi i reflexió entorn dels incidents crítics que es puguin produir a les aules.

Monereo, C. i Pozo, J. I. (2011). *La identidad en psicología de la educación*. Madrid: Narcea.

Els interessats a ampliar el coneixement sobre temes d'identitat trobareu en aquest llibre tres tipus de continguts complementaris. En primer lloc, els autors defineixen i caracteritzen la noció d'*identitat* des de diversos enfocaments psicoeducatius. En segon lloc, assenyalen diversos mecanismes de construcció, canvi i desenvolupament de la identitat en entorns educatius. Finalment, presenten diverses metodologies per a intervenir i investigar la identitat de professors i estudiants. Com que es tracta d'una obra col·lectiva, pot ser especialment interessant per als qui vulgueu complementar els coneixements amb diversos punts de vista teòrics i metodològics sobre la identitat.

Bibliografia

- Akkerman, S. F. i Meijer, P. C.** (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Alejos, J.** (2006). Identidad y alteralidad en Bajtín [article en línia]. *Acta Poética*, 27 (1). <<http://www.iifl.unam.mx/html-docs/acta-poetica/27-1/45-62.pdf>>
- Arnett, J. J.** (2006). Emerging Adulthood in Europe: A Response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9 (1), 111-123.
- Bajtín, M.** (2000). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. Mèxic: Taurus.
- Bajtín, M. M.** (1981). *The Dialogical Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bajtín, M. M.** (1986). *Speech genres and other essays*. Austin: University of Texas Press.
- Branco, A. i Madureira, A. F.** (2008). El Yo Dialògico en acción: la emergencia de posiciones del yo entre complejas dimensiones emocionales y culturales. *Estudios de Psicología*, 29, 319-332.
- Brown, A.** (1975). The development of memory: knowing, knowing about knowing, and knowing how to know. A H. W. Reese (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 103-152). Nova York: Academic Press.
- Burke, P. i Stets, J.** (2009). *Identity theory*. Nova York: Oxford University Press.
- Burnard, P.** (2005). El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en la Educación Musical*, 2 (2).
- Efklides, A.** (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicotema*, 20, 76-82.
- Everly, G. S. i Mitchell, J. T.** (1999). *Critical incident stress management: A new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, MD: Chevron Press.
- Ferguson, N.** (2011). *Civilization, the West and the Rest*. Londres: Allen Lane.
- Flavell, J. H.** (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. A F. Weinert i R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Frawley, W.** (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A.** (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gifré, M., Monreal, P., i Esteban, M.** (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32 (2), 227-241.
- Hermans, H. J. M.** (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.
- Hermans, H. J. M. i Hermans-Jansen, E.** (1995). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. Nova York: Guilford Press.
- Hermans, H. J. M. i Kempen, H. J. G.** (1993). *The dialogical self. Meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Kozulin, A.** (1998). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Lacasa, P. i Silvestri, A.** (2001). Contextos de aprendizaje y desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica. *Cultura y Educación*, 13 (4), 339-354.
- Markus, H. R., Mullally, P., i Kitayama, S.** (1997). Selfways: Diversity in modes of cultural participation. A U. Neisser i D. Jopling (Eds.), *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding* (pp. 13-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín, J. C. et al.** (2004). Evaluación del programa "Apoyo personal y familiar" para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (4), 437-445.

Martín, M. D., Jiménez, M. P., i Fernández-Abascal, E. G. (2000). Estudio sobre la escala de estilos y estrategias de afrontamiento (E3A) [document en línia]. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* (pp. 3 i 4). <<http://reme.uji.es/articulos/agarce4960806100/texto.html>>

Mead, G. H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*, 35, 251-277.

Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. Mèxic: Paidós. [Edició original en anglès, 1934.]

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos [document en línia]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <<http://www.rieoei.org/rie52a08.htm>>

Monereo, C. et al. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21 (3), 237-256.

Monereo, C. i Badia, C. (2011). Los heterónimos del docente universitario: Identidad, Selves y enseñanza. A C. Monereo i J. I. Pozo (Coord.), *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-75). Madrid: Narcea.

Monereo, C. i Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.

Monereo, C. i Pozo, J. I. (2011). La identidad en Psicología de la Educación. A C. Monereo i J. I. Pozo (Coord.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 1-11). Madrid: Narcea.

Nisbet, J. i Shucksmith, J. (1986/1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

Peirce, C. (1958). *Charles Sanders Peirce: Selected writings*. P. Weiner (Ed.). Nova York: Dover.

Pozo, J. I. (2011). La construcción de la identidad en la Psicología cognitiva. Del aprendizaje situado a la integración jerárquica. A C. Monereo i J. I. Pozo (Coord.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 45-56). Madrid: Narcea.

Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse y revival of civic America*. Nova York: Simon and Schuster.

Ramírez, J. D. (2011). La identidad en tiempos de cambio. Una aproximación sociocultural. A C. Monereo i J. I. Pozo (Coord.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 27-44). Madrid: Narcea.

Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. A M. J. Rodrigo i J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). Barcelona: Paidós.

Salgado, J. i Hermans, H. (2005). The return of subjectivity: From a multiplicity of selves to the dialogical self. *E-journal of Applied Psychology*, 1 (1), 3-13.

Schutz, P. A., Aultman, L. P., i Williams-Johnson, M. R. (2009). Educational psychology perspectives on teachers' emotions. A P. A. Schutz i M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 95-212). Dordrecht, Països Baixos: Springer.

Taylor, Ch. (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Trenado, R., Pons-Salvador, G., i Cerezo, M. A. (2009). Proteger a la infancia: apoyando y asistiendo a las familias. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 24-32.

Vigotsky, L. S. (1979). *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [Original en rus, 1934.]

Weinstein, C. E. i Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. A M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching* (3a ed.) (pàgs. 315-327). Nova York: MacMillan.

Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Woods, P. i Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 89-106.