

CONSTRUYENDO
IDENTIDAD(ES) EN
ESCENARIOS CULTURALES

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA

DIRECTOR DE LA COLECCIÓN:

Luis Gonzalo de la Casa Rivas. Universidad de Sevilla

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Carlos M^a Gómez González. Universidad de Sevilla
M^a del Carmen Moreno Rodríguez. Universidad de Sevilla
Rafael Moreno Rodríguez. Universidad de Sevilla
Lourdes Munduate Jaca. Universidad de Sevilla
Gabriel Ruiz Ortiz. Universidad de Sevilla
David Saldaña Sage. Universidad de Sevilla
María de los Ángeles Pérez San Gregorio. Universidad de Sevilla

COMITÉ CIENTÍFICO:

Adriana Baban. Universidad Babeş-Bolyai (Rumanía)
Helio Carpintero Capel. Académico Numerario de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y
Presidente de la Academia de Psicología (España)
Kenny Coventry. University of East Anglia. Norwich, Norfolk (Reino Unido)
Estrella Díaz Argandoña. Universidad de Sevilla (España)
Margarida Gaspar de Matos. Universidad de Lisboa (Portugal)
Agustín Martín Rodríguez. Universidad de Sevilla (España)
Patricio O'Donnell. Pfizer Inc., New York (EE.UU.)
Mauricio Papini. Texas Christian University. Fort Worth, TX (EE.UU.)
Marco Depolo. Universidad de Bolonia (Italia)
Marisa Salanova Soria. Universitat Jaume I de Castellón (España)
Joel B. Talcott. Aston University. Birmingham (Reino Unido)
Carme Viladrich Segués. Universidad Autónoma de Barcelona (España).
Bente Wold. Universidad de Bergen (Noruega)

CONSTRUYENDO IDENTIDAD(ES) EN ESCENARIOS CULTURALES

Samuel Arias Sánchez (coord.)

INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA
2021

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA: 3
EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA

COMITÉ EDITORIAL

Araceli López Serena

(Directora de la Editorial Universidad de Sevilla)

Elena Leal Abad

(Subdirectora)

Concepción Barrero Rodríguez

Rafael Fernández Chacón

María Gracia García Martín

Ana Ilundáin Larrañeta

María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado

Manuel Padilla Cruz

Marta Palenque Sánchez

María Eugenia Petit-Breuilh Sepúlveda

José-Leonardo Ruiz Sánchez

Antonio Tejedor Cabrera

© Samuel Arias Sánchez (coordinador), 2021

© Por los textos, los autores 2021

© Fotografía de la página 9 “El pensador”, obra de Rosario Cubero Pérez

© Editorial Universidad de Sevilla, 2021

c/ Porvenir, 27 41013 Sevilla

<https://editorial.us.es> / eus4@us.es

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Universidad de Sevilla.

DL: SE 2089-2021

ISBN: 978-84-472-2283-4

Impresión: Ulzama Digital

Índice

Introducción	
<i>Juan Daniel Ramírez Garrido</i>	11
1. Los conceptos de identidad y cultura en la construcción de una psicología cultural	
<i>Manuel de la Mata, Andrés Santamaría, Mercedes Cubero y Rosario Cubero-Pérez</i>	19
2. Una revisión de las metodologías para el análisis de la relación entre cultura e identidad	
<i>Samuel Arias-Sánchez, Francisco Javier Saavedra-Macías, Miguel Jesús Bascón y M^a Del Mar Prados-Gallardo</i>	45
3. Construyendo identidades de aprendiz saludables: aulas y aprendizaje cooperativo	
<i>Roxana A. Rosales Migliore y Rosario Cubero-Pérez</i>	75
4. La naturaleza heterogénea del concepto de inteligencia en los seres humanos: discurso y contextos de práctica	
<i>José Antonio Matías-García y Rosario Cubero-Pérez</i>	97
5. Recuperación, identidad y narrativas: una aproximación alternativa a la salud	
<i>Francisco Javier Saavedra-Macías, Samuel Arias-Sánchez, Miguel Jesús Bascón y Rosario Cubero-Pérez</i>	123
6. La (re)construcción narrativa del yo de mujeres en situaciones de dependencia emocional y maltrato: un difícil camino	
<i>Andrés Santamaría, Manuel de la Mata, Miguel Jesús Bascón y Francisco Javier Saavedra-Macías</i>	143

7. Competencia intercultural e identidad profesional en el ámbito de la educación superior: complejidad, retos y horizontes <i>Miguel Jesús Bascón, Francisco Javier Saavedra-Macías, Samuel Arias-Sánchez, M^a del Mar Prados-Gallardo, Mercedes Cubero y Andrés Santamaría</i>	165
8. Buenas prácticas y formas de discurso. La enseñanza de la física en las clases universitarias <i>María Laura Eder y Rosario Cubero-Pérez</i>	185
9. Estado de salud y estrés de aculturación en personas migrantes <i>Patricia Valero-Fernández y Francisco Javier Saavedra-Macías</i>	209
10. La voz del alumnado en la mejora de su formación como docentes <i>Carlos Blanco, M^a del Mar Prados-Gallardo y Mercedes Cubero</i>	233
11. Las voces que configuran el yo homosexual: un estudio de caso de narrativas autobiográficas intergeneracionales <i>Teresa Salazar-García-Rosales, Andrés Santamaría y Mercedes Cubero</i>	265
12. Proceso migratorio y reconstrucción identitaria de mujeres marroquíes y latinoamericanas en Sevilla: dificultades de integración y recursos empleados <i>Marina Solís, Manuel L. de la Mata y Rafael Martínez</i>	291
13. Identidad de aprendiz en estudiantes de bachillerato pertenecientes a zonas con necesidades de transformación social: un ejemplo de resiliencia y proyección de futuro <i>Marta Cuberos, Rosanna Estévez, Rocío Jiménez, Ángeles María Macías y Rosario Cubero-Pérez</i>	321



“Who are you?” said the Caterpillar.

This was not an encouraging opening for a conversation. Alice replied, rather shyly, “I—I hardly know, sir, just at present— at least I know who I was when I got up this morning, but I think I must have been changed several times since then.”

Lewis Carroll, *Alice in Wonderland* (1865, p.60).

INTRODUCCIÓN

JUAN DANIEL RAMÍREZ GARRIDO

Fundador del Laboratorio de Actividad Humana

Tal vez fuera Mijaíl Bajtín el primero en señalar una de las contradicciones más interesantes de la novela como género literario y que, desde sus orígenes, ha dado más quebraderos de cabeza a los teóricos de la literatura, así como a psicólogos, científicos sociales y cuantos se han acercado a este complejo género por intereses diversos. Me refiero a la distinción entre «autor» y «narrador». Aunque intentaré distanciar a la persona que soy yo como autor que escribe esta introducción de yo mismo como narrador (se supone que debería ser aquí un narrador aséptico y objetivo que refleje notarialmente la historia de un grupo) parto de la feliz suposición de que ese desdoblamiento no sucederá. He de reconocer que algo así es imposible en mi caso, ya que siempre me he sentido afectiva e intelectualmente comprometido con las investigaciones que viene desarrollando en estas dos últimas décadas el Laboratorio de Actividad Humana, conocido internacionalmente por su acrónimo LAH.

Fui miembro de Laboratorio de Actividad Humana desde su fundación en 1985 hasta 2005, año en que me trasladé a la Universidad Pablo

de Olavide y pasé a formar parte del Grupo de Estudios de Cultura y Cognición (GECyC). A lo largo de esos años, la psicología cultural ha evolucionado considerablemente alejándose de los temas que estuvieron presentes desde su fundación en la década de los 20, y ha desarrollado un movimiento en espiral a partir del núcleo temático de partida: la inserción del desarrollo cultural en el desarrollo humano. Hago esta mención porque, a pesar de la distancia entre los temas de entonces y los temas de ahora (expresión de la fuerza centrífuga que impulsa a los investigadores en su trabajo diario), la fuerza centrípeta, que sigue dimanando del núcleo teórico de origen, mantiene unida a esta comunidad científica y a la diversidad de problemas de investigación abordados. Esto puede verse con claridad en el conjunto de trabajos ofrecidos por el LAH desde sus orígenes.

Si se me permite establecer una genealogía que dé cuenta de la evolución de este grupo de investigación encontraremos diversas publicaciones en las que es posible reconocer su trayectoria, de las que entresacaré dos libros que resumen un conjunto de estudios llevados a cabo durante las décadas de los 80 y los 90. Acompañando a estos textos, más los trabajos de investigación que los sustentan, encontramos también a teóricos e investigadores de universidades muy diversas que creyeron en las bondades de los proyectos que el LAH iba desarrollando a lo largo de las dos primeras décadas de su historia. El primero, publicado en 1988 (*Educación de adultos y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural*), era, sobre todo, un informe de investigación extenso que servía de memoria al estudio realizado por encargo del Programa de Educación de Personas Adultas (Junta de Andalucía). El equipo, compuesto por Manuel de la Mata, Mercedes Cubero, Andrés Santamaría, José A. Sánchez-Medina y quien firma esta introducción, más la inquieta compañía de Emiliano Salvador Sánchez (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México), había comenzado esta compleja investigación dos años antes con *temor y temblor*. Esta expresión bíblica cuadra a la perfección con el estado en que nos encontrábamos por la complejidad del tema y la biseñez del

equipo. Dado el interés que suscitó entre los responsables del Programa de Educación de Personas Adultas, la investigación fue publicada en forma de monografía y en ella se exponían los ricos hallazgos sobre los cambios sociales y cognitivos que la alfabetización promovía a unas edades en las que se producía algo tan complejo de explicar como el aprendizaje de la lectura y la escritura en personas que se han socializado en un contexto sociocultural predominantemente oralista, es decir, dominado por la comunicación oral en todas sus formas (Ong, 1982). El LAH conectaba así con la rica investigación transcultural iniciada por Luria y Vygotsky en la década de los 20 con el fin de ver los cambios socioculturales sobrevenidos por efecto de la Revolución Soviética en las repúblicas de Kirguistán y Uzbekistán; regiones heredadas del antiguo imperio zarista (Luria, 1980). A esta investigación, que ya es historia en el mejor sentido de la palabra y que representa el inicio de lo que durante muchos años se conoció como psicología transcultural, le siguieron otras, entre las cuales cabe señalar la llevada a cabo en Liberia por Sylvia Scribner y Michael Cole, reflejada en el libro *Psychology of Literacy* (1981). A Luria y Vygotsky le debemos los inicios de esta historia y a Scribner y Cole su continuidad hasta los trabajos de LAH en personas en proceso de alfabetización.

El segundo libro, titulado *Vygotsky en la psicología contemporánea* (Cubero y Ramírez, 2005), reflejaba la actividad de nuevos miembros que se habían incorporado años atrás, a lo largo de la década de los 90 (María J. Cala, Josué García, Beatriz Macías, María Marco, David Rubio y Virginia Martínez). Con ellos y ellas se ampliaba la variedad de temas a estudiar sin que se perdiera la interconexión entre los mismos. En este libro se podía encontrar una extensa panoplia de cuestiones planteadas en los trabajos realizados a lo largo de los 90: un estudio sobre formación de conceptos con las alumnas de centros de personas adultas; interacciones entre iguales en edad escolar y el rol jugado por determinadas prácticas sociales guiadas por tendencias individualistas o colectivistas de las culturas en las que las escuelas se encuadran; trabajos sobre pensamiento narrativo; indagaciones en identidad

cultural y sus relaciones con niveles de alfabetización e, igualmente, cuestiones de género, tan en boga en el momento actual. En suma, podría decirse que asistíamos a una división del trabajo y a un despeque temático como resultado de la mayoría de edad del LAH sin que por ello se rompiera la unidad teórica, porque, como señalaba anteriormente, las fuerzas centripetas de la teoría histórico-cultural hacían posible mantener el equilibrio entre unidad y diversidad en los temas estudiados. Pero acompañando a los investigadores e investigadoras se encontraban maestros, en el mejor sentido de la palabra, que ofrecieron su apoyo y aportaron reflexión a los diversos hallazgos encontrados. James V. Wertsch, entonces profesor de la Universidad de California, San Diego, fue quizás el primero, al que siguieron Paul Goudena de la Universidad de Utrecht o el tristemente desaparecido Peter Tulviste, alguien que aunaba al enfoque del paradigma histórico-cultural su rica conexión con la Escuela semiótica de Tartu, Estonia, en la que también se había formado. Entre los españoles me gustaría destacar al maestro y amigo Alberto Rosa (UAM), así como a Pablo del Río (Univ. Carlos III) y Amelia Álvarez (Univ. Rey Juan Carlos). Ellos colaboraron estrechamente en la coordinación de proyectos conjuntos o publicando algunos de nuestros trabajos en revistas tan prestigiosas como *Infancia y Aprendizaje* o *Cultura y Educación*. El profesor Rosa llevó a cabo un trabajo institucional muy importante interviniendo activamente en la evaluación de tesis doctorales y en otras comisiones que permitieron asentar las carreras académicas de un buen número de miembros de este grupo de investigación. Es justo recordar al mexicano Miguel Ángel Martínez (UNAM-Iztacala) cuyo trabajo de doctorado se llevó a cabo en el LAH y al antes mencionado Emiliano Salvador del San Luis Potosí. No se completaría el cuadro de personas que dieron un nuevo impulso a este equipo de investigación sin incluir a los nombres de Rosario Cubero y Miguel Bascón. Rosario incorporó el estudio de procesos centrados en el aprendizaje escolar y las buenas prácticas educativas que dan sentido a la educación formal aportando un enfoque socioconstructivo y transformador del que la educación de este país se

encuentra necesitada. Con la llegada de Miguel Bascón y sus estudios sobre género, discurso y argumentación, se reforzó la línea de estudios de género, iniciados por María Jesús Cala, y se amplió el horizonte temático. Paso a paso se abría la vía para abordar la exploración de lo que hoy se conoce como los «retos del yo. Otras y otros colegas realizaron sus investigaciones de doctorado dentro de este grupo, pero siento no poderles hacer justicia, pues mi tiempo en el LAH había terminado.

Pero hablar de un paradigma que sentó las bases sobre las que se constituyó el proyecto teórico del LAH, conocido actualmente como CHAT (*Cultural-Historical Activity Theory*), no significa que otros modelos y otras teorías quedaran excluidas de este proyecto y de las labores de sus investigadores. Al leerlos resuenan otras voces que actúan como extensiones del marco teórico adoptado inicialmente. El interaccionismo simbólico sería una de esas voces colectivas que se oyen de fondo, si bien no se explicita a lo largo de estos textos. El descubrimiento de la importancia del *self* en todas las formas de dinámica psicológica en indagaciones iniciadas por otros teóricos, como William James o George H. Mead o la escuela del Pensamiento Social iniciada por John Dewey en la Universidad de Chicago, se encontrarían en la base de la psicología cultural y discursiva practicada por el LAH, si bien, no necesariamente hacen acto de presencia en el primer plano de sus estudios y trabajos de intervención. Podría decirse que se encuentran en forma elíptica pero no ausentes porque ellos desarrollaron los constructos sobre los que se asentaron escuelas de primera línea, como la misma psicología cultural o el yo dialógico (*dialogical self*).

Tal vez la voz más intensa de alguien que nos dejó no hace mucho sea la de Jerome Bruner, especialmente desde que, tras la propuesta del *New Look in Perception*, dirigió sus pasos hacia el estudio de las narrativas y del yo implicado que las produce y profiere. La enorme importancia adquirida por Bruner en el desarrollo de la teoría cultural, de la teoría narrativa y el *self* se proyecta con intensidad en el contexto de las investigaciones desarrolladas por los autores presentes en este libro. Para comprobar tal afirmación que corrobora la presencia del Bruner

y el papel que la narrativa adquiere en la dialéctica *self-yo*, nada mejor que tomar prestada la cita de McAdams que se hace en el capítulo 1 a propósito del desarrollo identitario:

... la identidad (...) toma la forma de una historia, completa, con escenario, escena, personajes, argumento y tema. En la adolescencia tardía y la adultez temprana las personas que viven en sociedades modernas empiezan a reconstruir su pasado personal, percibir el presente y anticipar el futuro en términos de una historia del yo (*self-story*) ... (McAdams, 2001, p. 101)

La cita es del máximo interés para repensar el lugar de la psicología en el presente, más allá de los debates a veces estériles entre modernidad y posmodernidad. Desde mi punto de vista y a la luz de la lectura de los textos contenidos en este nos encontramos ante la necesidad de superar el modelo de la ciencia naturalista dominante desde hace décadas o, tal vez, podríamos decir mejor, de ciencia *naturalizada* por la necesidad urgente de demostrar al mundo científico el carácter objetivo de nuestros trabajos y de nuestras prácticas profesionales. Seguir avanzando hacia un mayor encaje de la psicología en el contexto de las ciencias sociales es igualmente importante, sin embargo, esta operación lleva al menos 3 décadas en marcha y es ya ampliamente reconocida por grandes sectores de nuestra comunidad. Pero, en este libro se procede a avanzar en una línea que resulta algo más difícil de aceptar por muchos psicólogos académicos recalcitrantes ante cualquier forma de *pensamiento blando*. Me refiero a la recuperación del humanismo; recuperación de una forma que podríamos llamar «clásica» de pensar y actuar en el conocimiento de lo «humano» (después de todo este fue el propósito que persiguió la psicología desde sus orígenes) y que en ningún caso significa el rechazo de los criterios de científicidad introducido por las teorías nacidas por el empuje de la ciencia en la Modernidad, ni tampoco dejar de lado la interacción entre psicología y ciencias sociales (resulta meridianamente claro que, de no haberse

cumplido tal interacción, los estudios vertidos en este libro no se hubieran llevado a cabo). Muy al contrario, esta visión humanista tiene que ser integrada a pesar de las dificultades que ello implique. La necesidad de aportar un enfoque de tales características nos permitiría avanzar en algo soslayado durante décadas, tanto por el objetivismo modernista como por el relativismo postmoderno, y que, siguiendo las claves del viejo existencialismo, denominaré *el cuidado del ser*.

Las huellas humanistas se encuentran en la cita antes referida y tiene la forma de una historia, de cómo es narrada y articulada en el discurso; discurso o, quizá, pensamiento verbal que es proferido por un yo, la persona que habla adoptando una posición, una perspectiva de la situación en la que se encuentra y desde la que trata de persuadir a su *alter* (un psicólogo cultural, para el caso que nos ocupa o, quizá, un terapeuta). A la vez que nos cuenta su historia también se la está contando a ella misma. Es el resultado de escenificarse dramáticamente como si fuese un interlocutor en tercera persona y que al escenificarse toma conciencia de sí, de los vericuetos ocultos en su pasado y de sus proyectos para el futuro. Este *pensar sobre sí*, tal y como señalan los autores y autoras de este libro, pone en acto uno de los marcadores por excelencia del *self*: la *reflexividad*.

Por todo ello, podemos decir sin dudar que este libro incluye al Humanismo, con mayúscula, en su horizonte académico; horizonte que se reconoce en el encuentro entre el proyecto *Health Humanities* que con tanto brío introdujo Javier Saavedra en el LAH y siguen con no menos entusiasmo otros investigadores como Samuel Arias. Si nos remontásemos al Renacimiento florentino veríamos que esto era precisamente lo que los gramáticos, retóricos y artistas hacían al enunciar su *perspectiva* a partir de la cual el escritor y el artista plástico realizaban la obra y se realizaban en ella (Baxandall, 1996). La diferencia con el humanismo renacentista estriba en que el emplazamiento y la capacidad para expresarse por sí mismo tiene su proyección política en el derecho democrático al *uso de la palabra*, algo que ya no pertenece solo al artista, al intelectual o al político, sino al común de los mortales, a la

gente corriente que se reivindica y se reinventa al ejercer ese derecho. Este grupo de psicólogos culturales expresan en el libro en manos del lector o la lectora su voluntad de ayudar a la apertura de nuevas vías al ejercicio del discurso. Rigor científico, capacidad para comprender al *otro* y compromiso con lo humano son los medios a través de los que emerge ese *cuidado del ser* al que antes aludía.

Pero es hora de que los lectores penetren en este conjunto amplio y apasionante de trabajos que jalonan la última época del LAH, un grupo de investigación de trayectoria tan exitosa en lo científico como comprometida al servicio de la educación, la salud y el bienestar de los individuos que con torpeza y con dudas nos movemos en un mundo cargado de incertidumbres.

Referencias

- Baxandall, M. (1996). *Giotto y los oradores*. Visor.
- Cubero, M. y Ramírez, J. D. (2005). *Vygotsky en la Psicología contemporánea: Cultura, Mente y Contexto*. Miño y Dávila editores.
- Luria, A. R. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis Socio-Histórico*. Fontanella.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing*. Routledge.
- Ramírez, J. D., Mata, M., Cubero, M., Sánchez-Medina, J. A. y Santamaría, A. (1988). *Educación de adultos y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural*. Monografía de Educación de Adultos núm. 5. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.

1. LOS CONCEPTOS DE IDENTIDAD Y CULTURA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PSICOLOGÍA CULTURAL

MANUEL DE LA MATA, ANDRÉS SANTAMARÍA,
MERCEDES CUBERO Y ROSARIO CUBERO-PÉREZ
Universidad de Sevilla

El objetivo de este capítulo es presentar las bases fundamentales de la aproximación teórica que sirve de marco conceptual al resto de los capítulos de este libro. Dentro de este marco conceptual destacan, sobre todo, dos nociones, las de cultura e identidad. La noción de cultura, entendida desde la perspectiva de la psicología sociocultural (Wertsch, 1985a; Cole, 1990), da sentido a toda la trayectoria de nuestro grupo de investigación, el Laboratorio de Actividad Humana (LAH), desde su nacimiento. Desde esta perspectiva, entendemos la cultura en términos de actividades o prácticas socioculturales e históricas mediadas por instrumentos culturales. La segunda noción, clave en el devenir del grupo en los últimos 15 años, es el concepto de identidad o *self-yo*. A continuación, pasamos a presentar ambos conceptos.

Una concepción de cultura como prácticas socioculturales

Para la psicología y las ciencias sociales, la cultura es un concepto complejo y difícil de definir. Ello ha dado lugar a una amplia gama de definiciones dentro de la antropología, la psicología transcultural y la psicología cultural, por citar solo alguna de estas disciplinas. En este sentido, Jahoda (2012), un autor clave en el estudio de la relación entre cultura y mente, señala que en la antropología y en la psicología transcultural se han sucedido muchas definiciones de cultura sin que, en su opinión, se haya logrado el propósito de alcanzar una definición compartida. Para Jahoda, además, estos intentos muestran una enorme heterogeneidad que se refiere:

1. A la localización de la cultura, que sitúa o solo en la mente o tanto en la mente como en mundo material creado por los seres humanos o solo externa (sin especificar dónde).
2. Al tratamiento de la cultura como una variable independiente (o un conjunto de ellas) por parte de los defensores a ultranza de la medición, frente a quienes consideran que tal postura conlleva una concepción errónea de lo que constituye la cultura.

Lo anterior lleva al propio Jahoda (2012) y a otros autores como Valsiner (2019) a afirmar que nos es posible elaborar una definición de cultura consensuada dentro de la antropología, la psicología o las ciencias sociales en general. Más específicamente, Valsiner (2019) afirma que la noción de cultura pertenece a la clase de *hiperconceptos* que al definirlos se reduciría su utilidad. En ese sentido, considera que la existencia de visiones heterogéneas sobre la cultura resulta productiva para la psicología cultural. Por ello, los/as investigadores deberían renunciar a la búsqueda de una definición única de cultura y conformarse con delimitar la noción de cultura en la que se basan. Para Valsiner, el concepto de cultura puede concebirse como un *catalizador* de la acción humana, en el sentido de que encauza, acelera o retarda las acciones (asumiendo que son las personas, no la cultura, quienes tienen agencia).

En este marco de gran complejidad en las relaciones entre psicología y cultura, en el que una gran cantidad de teorías y enfoques psicológicos se empeñan en ignorar la centralidad de la cultura para dar cuenta de los procesos mentales, la psicología cultural ha experimentado en las tres últimas décadas un renacimiento. Autores como Bruner (1990), Shweder (1990, Shweder & Sullivan, 1993), Cole (1996) o Valsiner (2014) han representado este renacimiento, integrando tradiciones como la de la psicología histórico-cultural/sociocultural (Vygotsky, 1960/1981; Wertsch, 1985a y b; Valsiner & Van der Veer, 1991).

A pesar de la pluralidad de enfoques que podemos encontrar dentro de la psicología cultural, es posible identificar un conjunto de elementos compartidos en estos enfoques que pueden ser resumidos de la siguiente manera (ver Santamaría *et al.*, 2019 para una presentación detallada de estos elementos):

1. El interés por el papel de la mediación cultural e histórica en el funcionamiento psicológico humano.
2. La concepción de la cultura en términos de actividades o prácticas.
3. La visión del individuo como sujeto activo, intencional, en gran medida responsable de la creación de los mundos (mundos intencionales, Shweder, 1990) en los que participa en virtud de sus propias acciones.
4. La consideración de los fenómenos mentales como procesos activos, localizados más allá de la cabeza de los individuos, en sus interacciones con el mundo. Desde esta perspectiva, los artefactos mediadores (herramientas físicas y psicológicas) son parte constituyente de los propios procesos mentales.

Lo anterior se concreta en una definición de cultura en términos de actividades o prácticas mediadas por artefactos o herramientas. Esta visión se enmarca plenamente en la perspectiva que se ha denominado socio-cultural o histórico-cultural de Vygotsky (1979), Leontiev (1981) y otros teóricos posteriores como Wertsch (1985a y b, 1991), Cole (1990, 1996;

Scribner y Cole, 1981), Lave (1988) Rogoff (1990) y Valsiner (2014), que conciben la cultura en términos de actividades o prácticas socioculturales mediadas por instrumentos semióticos. A continuación nos vamos a detener brevemente a explicar estos conceptos.

La teoría de la actividad establece, como premisa fundamental, que para explicar el funcionamiento psicológico humano es necesario identificar tres niveles de análisis a los que corresponden tres tipos de unidades, asociadas, a su vez, a un concepto o elemento que las define. Estas unidades son: la actividad, definida por un motivo; la acción, definida por una meta, y las operaciones, definidas por las condiciones de consecución de la meta.

Una investigación clásica de Z. M. Istomina nos permite ejemplificar las nociones de actividad y acción (Istomina, 1948/1975). Los participantes en dicho estudio fueron niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. La tarea consistía en recordar una lista de palabras referidas a artículos que se pueden comprar en una tienda. Esta tarea se presentaba en el marco de dos situaciones diferentes. En la primera de ellas, denominada experimental o de estudio, los niños y niñas recibieron la instrucción de memorizar las palabras para después recordarlas. En la condición de juego, la experimentadora les decía a los/as niños/as que debían comprar una serie de artículos (las mismas palabras de la situación anterior) en una tienda. De este modo, los niños se dirigían a la *tienda*, en la que encontraban a otro experimentador que les preguntaba lo que querían comprar. Lo hacían, *pagaban* la compra y se llevaban los artículos. A pesar de que las condiciones de la tarea eran iguales en las dos situaciones (las palabras que debían recordar y el intervalo entre la memorización y el recuerdo), los niños y niñas participantes recordaron más palabras en la condición de juego. Esta diferencia, además, fue mayor en el grupo más pequeño.

La autora interpretó estos datos en términos del tipo de actividad dentro de cuyo marco se producía el recuerdo. La situación de juego recreaba una actividad significativa dentro de la que tenía sentido el

recuerdo de los/as niños/as. Por otra parte, el estudio de Istomina ilustra la relación entre actividad y acciones. En el marco de la actividad de juego se generaban unas metas de recuerdo que tenían sentido para el niño. La otra situación, en cambio, se asemejaba a actividades como las escolares, poco significativas aún en estas edades. El marco de la actividad de juego y, consecuentemente, el motivo de esta, dio sentido a las acciones realizadas por los/as participantes y facilitó, así, la memorización y el recuerdo.

El estudio de Istomina nos permite ilustrar una idea fundamental en la perspectiva sociocultural/histórico-cultural: el análisis de los procesos mentales (la memoria, en este caso) no puede quedarse en las operaciones de procesamiento, ni siquiera en las acciones dirigidas a objetivos que realizan los individuos. Por el contrario, es necesario situar dichas acciones en el marco de las actividades socioculturales en las que las personas participamos.

La teoría de la actividad de Leontiev ha recibido críticas dentro de la propia tradición sociocultural/histórico-cultural. No es este el lugar para adentrarnos en un debate conceptual sobre el tema. Sí podemos señalar que nuestra perspectiva, la concepción de J. V. Wertsch de la actividad como escenario institucional, nos permite responder a esas críticas.

Según Wertsch, una actividad o escenario de actividad se refiere a un contexto definido socioculturalmente en el que se produce el funcionamiento mental humano. El escenario es, en gran medida, una interpretación de los participantes. Cualquier escenario de actividad, por tanto, se basa en un conjunto de suposiciones sobre los aspectos que son necesarios para que dicho contexto exista y sea reconocido por los/as participantes:

Para mis propósitos, una actividad puede ser concebida como un escenario (setting) social definido institucionalmente. Una actividad o escenario de actividad se basa en un conjunto de suposiciones sobre los roles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes en

dicho escenario. En términos de los niveles de análisis de la teoría de la actividad, puede decirse que un escenario de actividad guía la selección de las acciones y la composición operacional de las acciones y determina el significado funcional de dichas acciones. (Wertsch, 1985a, p. 212)

Esta definición de la actividad resalta la dimensión institucional del concepto, así como el papel que juegan los participantes en su definición. Desde este punto de vista, lo que define un escenario de actividad no es el espacio físico en que se encuentran los participantes, ni siquiera lo que otros esperarían que hicieran en dicho espacio físico. La actividad solo existiría en la medida en que es realizada, *actuada* por los participantes. Así, por ejemplo, el hecho de que calificamos una actividad como *educación formal* no está determinado por su ocurrencia dentro de una escuela. Dentro de una escuela e incluso dentro del horario establecido para ello pueden tener lugar actividades que difícilmente podríamos calificar de educación formal y que encajarían mejor dentro de otros calificativos. Solo si los participantes *actúan como profesores/as y alumnos/as* sería posible emplearlo con precisión. Esta actuación incluye las suposiciones sobre las formas de actuar a las que se refiere Wertsch. Desde su punto de vista, la cuestión más importante es la forma en que las suposiciones implícitas de una actividad guían la selección de acciones y su composición operativa (operaciones). La fuerza guía e integradora de estas suposiciones sería el motivo de la actividad. En la línea de Leontiev, Wertsch considera que el motivo es un constructo que no puede entenderse en términos biológicos o psicológicos; sería, por el contrario, un aspecto de un escenario social definido institucionalmente.

Un concepto próximo al de actividad empleado por diferentes autores y autoras occidentales es el de *práctica* (Scribner y Cole, 1981; Scribner, 1984, Lave, 1988). Este concepto puede definirse como «...una secuencia de actividades recurrente y dirigida a una meta que usa una tecnología y unos sistemas de conocimiento particulares» (Scribner y Cole, 1981, p. 236). Unido al concepto de *práctica* está el de *destreza*,

que estos autores definen como «el conjunto coordinado de acciones implicadas en la aplicación de este conocimiento en escenarios particulares». La práctica, por tanto, tendría tres componentes: tecnología, conocimiento y destrezas. El término puede aplicarse tanto en esferas de actividad predominantemente conceptuales como en otras predominantemente sensorio-motoras, así como en dominios de mayor o menor amplitud. En todo caso, continúan Scribner y Cole, la práctica se refiere a formas socialmente desarrolladas y pautadas de usar conocimientos y tecnologías para realizar tareas. Por otra parte, las tareas de las que se ocupan los individuos constituyen una práctica social cuando se dirigen a metas socialmente reconocidas y hacen uso de una tecnología y un sistema de conocimiento compartido.

Lave (1988), por su parte, concibe la práctica como un nivel de análisis intermedio entre el nivel individual y el nivel sociocultural. La teoría de la práctica se plantea en Lave como una alternativa al estudio tradicional de la relación entre cultura y cognición. El enfoque que propone Lave se centra en la actividad cotidiana y su constitución en relación con el sistema social y la experiencia individual. La actividad cotidiana, la práctica en escenarios culturalmente organizados, nos permite entender el modo en que los individuos crean y recrean el sistema sociocultural.

La cognición se convierte, así, en una categoría cuyo estudio debe abordarse en el marco de la práctica. De hecho, la autora denomina a su trabajo *antropología social de la cognición* para resaltar su concepción de la cognición como un fenómeno social complejo. La cognición observada en la práctica estaría distribuida en (no dividida entre) mente, cuerpo, actividad y escenarios socialmente organizados. La cognición se explicaría, por tanto, por un nexo de relaciones entre la mente en funcionamiento y el mundo en que esta funciona.

Rosa (1993) diferencia con claridad entre actividad y práctica. Para él, la actividad es la faceta individual de la práctica social. Así, mientras el grupo desarrolla *prácticas sociales*, el individuo participa en ellas realizando actividades específicas, como trabajar, estudiar, etc. A nuestro

juicio, esta distinción entre actividad y práctica no está establecida con la misma nitidez en otros teóricos socioculturales.

El enfoque expuesto y las unidades de análisis definidas dentro de él nos permiten ir más allá del mero reconocimiento del papel de lo social en el desarrollo individual. Nos permite, en definitiva, relacionar los fenómenos que se dan en los planos macrosocial e institucional con los procesos psicológicos que escapan de las visiones de *caja negra* en las que la cultura se define como un conjunto de factores o variables independientes (escolarización y medio rural frente a medio urbano y *modernidad*, etc.) y los procesos psicológicos (lenguaje, percepción, memoria, categorización, actitudes, etc.) como variables dependientes, sin explicar la forma en que ambos tipos de variables se relacionan (Cole, 1984; 1996; de la Mata y Ramírez, 1989).

Desde esta perspectiva, las prácticas culturales se convierten en un vínculo entre lo social y lo individual, puesto que dichas prácticas son «el producto de la vida social y de la actividad social humana» (Vygotsky, 1960/1981, p. 164). Este concepto de cultura como conjunto de prácticas puede ser aplicado a diferentes dominios de actividad, sean estos de carácter conceptual o motor. En todos los casos, lo que define a la categoría de práctica es que las actividades y las acciones son realizadas socialmente. La dimensión social de la práctica se refiere tanto a las tecnologías o herramientas, como al conocimiento y a las metas que los participantes reconocen y persiguen (Cole, 1996; Cubero, 1999; de la Mata y Cubero, 2003; Valsiner, 2014).

La cultura así concebida trasciende los elementos físicos del ambiente. Son los participantes quienes crean los componentes esenciales de la cultura, que es definida no solo por su dimensión objetiva, sino también por la subjetiva o interpretativa.

La práctica social abarca los aspectos fijos y estables que existen independientemente del individuo; en otras palabras, el plano institucional. Este plano preexiste al individuo y permanecerá después de que él o ella haya desaparecido. La práctica social, sin embargo, no puede concebirse desde una perspectiva exclusivamente realista u objetiva. El

plano institucional no es algo que preexista independientemente de los individuos. Solo puede existir en la medida en que lo crean mediante sus interacciones (sus actividades, siguiendo a Rosa) los individuos que previamente participaron en ese escenario de actividad. Es en este sentido, el del carácter histórico de las prácticas culturales (que han sido desarrolladas previamente por otros individuos), que podemos hablar de la preexistencia histórica de la cultura.

Por otro lado, la práctica implica una forma personal de ser realizada y experimentada. Este último aspecto lleva a algunos psicólogos culturales a subrayar la naturaleza simbólica de la cultura (Boesch, 1997b; Bruner, 1990; Cole, 1996; Shweder, 1990; Valsiner, 2014). En la medida en que los signos constituyen la cultura, el comportamiento humano no puede entenderse fuera de los sistemas de significados que le dan sentido. Las acciones humanas son, por lo tanto, *actos de significado* (Bruner, 1990).

La visión de la cultura que estamos defendiendo lleva consigo la consideración del individuo como un sujeto activo e intencional, que es consciente (al menos, potencialmente) de su propio desarrollo y, en gran parte, responsable de la creación de los mundos en los que participa a través de sus acciones y objetos mentales o representaciones. El ser humano es visto, pues, como una persona que organiza sus acciones para lograr objetivos. Estos objetivos pueden ser preestablecidos o concurrentes con el acto. En otras palabras, el sujeto es activo en la medida en que él o ella puede construir su propia realidad y seleccionar entre un conjunto de herramientas, de manera consciente e intencional, aquellas que resultan adecuadas para los objetivos propuestos.

Por último, la actividad humana tiene también un carácter argumentativo (retórico), en la medida en que está sujeta a motivos e intereses y está orientada a metas (Potter y Wiggins, 2007).

Las ideas presentadas anteriormente llevan consigo una interpretación de los fenómenos mentales como procesos activos que se ubican fuera de la cabeza del individuo, como una cualidad que no está situada ni el individuo ni en la cultura, sino que emerge y se distribuye

entre los elementos que participan en la relación entre ambos. En otras palabras, las acciones mentales se conciben como mediadas por herramientas culturales y distribuidas y co-construidas en el sentido de que están situadas en un contexto y son realizadas conjuntamente por los participantes en ese contexto (Boesch, 1997b; Bruner, 1990; Cole, 1996; Cole y Engeström, 1993; Eckensberger, 1995; Wertsch, 1998). Desde esta perspectiva, la cognición implica la actuación de un sujeto en un contexto particular que proporciona los recursos, el conocimiento, las habilidades y las limitaciones características de ese entorno (Rogoff, 1990).

La práctica mediada por herramientas, especialmente el lenguaje, es el vínculo entre la cultura y el individuo. En este sentido, Boesch (1996), Bruner (1990, 1996) o Cole (1996), por ejemplo, hablan de la acción situada y Shweder considera que los mundos u objetos intencionales no tienen una realidad natural más allá de las actividades humanas (Shweder, 1990). Así, el aspecto intencional del comportamiento, la acción (Boesch, 1996, 1997a; Bruner, 1990; Cole, 1996; Eckensberger, 1995) o su significado (Bruner, 1990; Shweder, 1990), desempeñan el papel de enlace, de conexión, entre cultura e individuo. El ser humano es considerado, así, como una persona que organiza sus acciones para alcanzar metas. Estas metas pueden estar establecidas de antemano o pueden surgir en la propia acción. En definitiva, el sujeto es activo en la medida en que construye su realidad y selecciona (de forma más o menos deliberada) aquellas herramientas que se ajustan a las metas de la acción.

Desde la perspectiva que adoptamos no es posible entender al individuo y sus acciones fuera del entorno cultural que crean y que, a su vez, les da sentido. De la misma manera, la existencia misma y el sentido de la cultura dependen de las acciones de los individuos. De hecho, la cultura se desarrolla y cambia como resultado de las acciones e interacciones de los individuos. Se puede decir, pues, que la mente y la cultura son las dos caras de la misma moneda. Cada uno es una parte constitutiva del otro, ya que se inventan o se recrean. Dicho de otra

manera, cada parte participa en la génesis de la otra y es el producto de la otra (Bruner, 1990; Cole, 1996; Eckensberger, 1995; Shweder, 1990; Shweder y Sullivan, 1993). Por lo tanto, la acción humana depende de la actividad y de los instrumentos culturales mientras que, al mismo tiempo, modifica los artefactos culturales y la práctica (Cole y Hatano, 2007).

Las nociones de identidad-yo en la psicología cultural

Junto a la visión de cultura como práctica, de la que hemos hablado en el apartado anterior, el otro concepto fundamental que caracteriza nuestro trabajo de investigación en las dos últimas décadas y que articula los diferentes capítulos de este libro es el de identidad-yo. En este sentido, conviene recordar que en la actualidad no existe un consenso en torno a estos conceptos. Este hecho se ve agravado por el uso de un vocabulario ambiguo que difiere de una perspectiva a otra.

Así, existe un buen número de autores que emplea los términos identidad personal y yo (*self* en inglés) como sinónimos. Otros, como McAdams (2003), por ejemplo, adoptan la perspectiva de William James y diferencian ambos términos, reservando el término identidad para los rasgos y características que el individuo se atribuye a sí mismo. La identidad, por tanto, tendría un carácter reflexivo y, según este autor, narrativo. El yo, por el contrario, es un constructo que engloba no solo la identidad, sino también la dimensión del sujeto como agente. Por su parte, Bruner (2003) o Markus y Kitayama (1991), aunque emplean el término yo (*self*), se centran sobre todo en las representaciones que se construyen en el marco de la cultura humana acerca de lo que una persona es y debería ser. En este capítulo no entraremos en este debate conceptual y emplearemos el término *yo* en un sentido similar al que usan Markus, Kitayama y Bruner, que centran su análisis en los procesos de construcción del yo en contextos culturales (Santamaría, de la Mata y Ruiz, 2012).

El concepto de yo (*self*) tiene una larga tradición en filosofía y psicología. Entre sus principales raíces podemos mencionar al pragmatismo norteamericano, con autores como William James o George Herbert Mead, entre otros (Hermans y Gieser, 2012). En este sentido, W. James introdujo la distinción entre el *I*, que se refiere al sujeto o *conocedor* (*knower*), y el *me*, entendido como objeto de conocimiento. George Herbert Mead, por su parte, mantuvo la distinción entre el *I* y el *me*, aunque introdujo algunos matices con respecto a William James. Así, Mead rechaza una visión del *self* como puro reproductor de convenciones y asigna al *I* la capacidad de innovación cultural. El *me*, por el contrario, estaría definido por las reglas y convenciones sociales del *otro generalizado*. Al introducir este concepto, Mead enfatiza el hecho de que el *self* no debe verse como una entidad aislada de lo social (de los otros). El propio *self* incorpora a los otros, tanto a los otros cercanos como a la sociedad y sus instituciones.

No es este el lugar para un análisis profundo de las raíces y la evolución histórica del concepto. Baste decir que la visión del yo que adoptamos tiene como antecedente las teorías de James y de Mead. De este modo, nuestra concepción del yo no es la de una entidad homogénea y estable, soporte unificado de los actos del individuo e independiente de los propios intentos de definirla. Más bien, coincidimos con quienes proponen una visión del yo que lo define como distribuido, narrativo y dialógico. Nos vamos a referir seguidamente a cada una de estas características del yo.

Con respecto a la primera cualidad, Bruner (1996) defiende la existencia de un yo *distribuido*, considerándolo como «un enjambre de participaciones», producto de las situaciones en las que la persona actúa. La persona, desde este punto de vista, construye su yo como individuo diferenciado frente a otros. El propio Bruner afirma:

Yo propongo con fuerza que no existe esta cosa intuitivamente obvia, el *self* esencial que simplemente está ahí esperando a ser retratado en

palabras. Más bien constantemente estamos construyendo y reconstruyendo el self que encaje con las necesidades de las situaciones en las que nos encontramos, y al hacer esto estamos guiados por nuestras memorias del pasado y por nuestras esperanzas y miedos por el futuro. Contar a uno mismo una historia sobre sí mismo es como crear una historia acerca de qué cosa y quién somos, qué ha pasado y por qué hemos reaccionado de la manera en la que lo hemos hecho. (Bruner, 1996, p. 210)

Esta idea del yo como distribuido nos lleva a pensar en el sujeto de una manera diferente. En lugar de concebir un sujeto que actúa de la misma manera en todos los ámbitos (en todas las prácticas culturales en las que participa) asumimos que el *self*-yo actúa en dichas situaciones de maneras no necesariamente *consistentes*.

Lo anterior enlaza con la segunda cualidad del yo, su estructura *narrativa*, lo que Bruner llama el *yo historiado*. Cuando se le pregunta a la gente cómo es en realidad habitualmente cuenta una gran variedad de historias empleando los elementos tradicionales de la narrativa, entendida a la vez como un modo de discurso y como un modo de organizar la experiencia (Bruner, 1990). Estas narrativas implican una secuencia de acciones realizadas por personajes que actúan movidos por estados mentales. En este sentido, Bruner (1986) afirma que toda historia incluye dos aspectos (dos *paisajes*, en la terminología de este autor): el paisaje de la acción (que incluye las metas, las causas y la secuencia temporal) y el paisaje de la conciencia (que incluye los motivos, los estados mentales (creencias, deseos, emociones...), las motivaciones y las evaluaciones).

Finalmente, las narrativas personales son constitutivas del yo (*self-making narratives*, en la terminología de Bruner, 2003).

McAdams (2001, McAdams y Olson, 2010), otro autor clave en la aproximación narrativa a la identidad y al yo, distingue ambas nociones (yo e identidad). Para McAdams, mientras que el concepto del yo es más amplio e incluye no solo componentes narrativos (por ejemplo, el autoconcepto o la autoestima), la identidad es una historia de vida. En palabras del propio McAdams:

... la identidad misma toma la forma de una historia, completa, con escenario, escena, personajes, argumento y tema. En la adolescencia tardía y la adultez temprana las personas que viven en sociedades modernas empiezan a reconstruir su pasado personal, percibir el presente y anticipar el futuro en términos de una historia del yo (*self-story*), una narrativa integradora que aporta a la vida moderna un mínimo de unidad y propósito psicosocial. (McAdams, 2001, p. 101)

Tanto para Bruner como para McAdams, la narrativa le ofrece al yo y a la identidad continuidad a través del tiempo. Las historias no solo presentan lo que ocurrió en el pasado, sino que conectan el pasado con el presente y lo proyectan hacia el futuro. En este sentido, la narrativa conecta al *self-yo* y a la identidad con la memoria. Por una parte, las historias del *self-yo* están basadas en los hechos autobiográficos, reconstruidos mediante la memoria, pero, por otro, la memoria personal (autobiográfica) está organizada de forma narrativa (McAdams, 2001, 2003; Nelson, 2003).

Pero un relato está enmarcado social, cultural e históricamente. Se trata, en definitiva, de una construcción discursiva que está mediada, como todos los relatos, por instrumentos semióticos de los que el individuo ha ido apropiándose a lo largo de su vida (Santamaría y Martínez, 2005). La apropiación de estos instrumentos semióticos está relacionada con la participación en diferentes escenarios socioculturales. Estos instrumentos semióticos están tomados de los discursos sociales a los que está expuesta la persona (valores, estereotipos, roles de género, etc.) y de los discursos de las personas cercanas (las *transacciones* con los otros significativos). Las narrativas del yo están, por tanto, enraizadas en modelos culturales más o menos implícitos sobre lo que una persona debe o no debe ser. Estos modelos proporcionan una guía para la formación del yo.

La tercera característica del yo arriba mencionada es su *naturalidad dialógica*. Esta visión surge a partir de las ideas del semiólogo ruso Mijaíl Bajtín (Bajtín, 1973, 1986). Para Bajtín, el lenguaje es, por

naturaleza, polifónico, en el sentido de que cada producción lingüística (cada enunciado), aunque proferida por un individuo en concreto, expresa un conjunto de voces (además de la del sujeto que la profiere). Estas «personalidades hablantes» o «conciencias hablantes» (Emerson y Holquist, 1981, cit. en Wertsch, 1991) suponen puntos de vista, visiones del mundo que el individuo asume y que expresa mediante su propia voz.

Basándose en las ideas de Bajtín, Hubert Hermans propone el concepto de *self*-yo dialógico (Hermans, 2003; Hermans y Gieser, 2012). Según este autor, el yo implica una gran variedad de *posiciones*, de formas de actuar en el mundo estrechamente interconectadas. El yo sería (afirma Hermans) una especie de *coalición* de las distintas posiciones que adopta el individuo y que implican a los *otros* significativos. En otras palabras, cuando contamos o interpretamos narrativas personales estamos construyendo una (o varias posibles) identidades narrativas (Bajtín, 1986; Hermans, 1996) a las que Hermans denomina posiciones (*I-positions*). Pero cuando las personas hablan no solo se posicionan a sí mismas en relación con otra/s persona/s, sino también en relación con los enunciados de otras conversaciones (Bajtín, 1986), al mismo tiempo que posicionan a esas otras personas y estas hacen lo mismo con ellas. La noción de posición es, pues, una noción muy dinámica, ligada a la actuación en contextos concretos, cambiante en el tiempo y en el espacio. Implica, en definitiva, asumir que el yo es polifónico y está constituido por diferentes *voiced positions* (Bajtín, 1986; Hermans, 2003).

Una aproximación multinivel al estudio del yo

La visión del yo aquí descrita exige, a nuestro juicio, una aproximación multinivel a su análisis. Desde nuestra perspectiva, el estudio del yo no puede centrarse exclusivamente en un análisis individual, como si fuera una entidad separada al margen de las interacciones con otras

personas y de las prácticas socioculturales en las que los seres humanos participamos. Muy al contrario, consideramos que la propia definición del yo y, por tanto, su estudio, deben hacerse considerando los tres planos de análisis que son característicos del enfoque sociocultural: el plano individual, el plano interpersonal y el plano sociocultural. Esta aproximación teórico-metodológica está en la base misma del enfoque sociocultural (Vygotsky, 1979; Wertsch, 1985a, b, 1991) en el que nos situamos los miembros del equipo de investigación. Centrándonos en los temas estudiados en el presente libro, el marco teórico adoptado supone afrontar la definición y el estudio del yo-identidad como algo que va más allá del individuo aislado y que abarca los planos individual, interpersonal y sociocultural. En otras palabras, el análisis de los procesos identitarios que presentamos en este volumen exige una visión del yo que no se agota en el estudio de los recursos, las estrategias y las capacidades de los individuos. Debe integrar tanto el análisis de las relaciones que estas personas mantienen con las de su entorno cercano (que pueden actuar como modelos y como referentes para los procesos identitarios) como el de los discursos e ideologías culturales en los que se enmarcan las narrativas del yo. Para construir estas narrativas del yo, los individuos se apropian de discursos e ideologías culturales, tanto para identificarse como para resistirse a ellas.

Como hemos señalado, esta visión multinivel de la identidad-yo se sitúa plenamente dentro del enfoque sociocultural o histórico-cultural. Un antecedente claro de esta aproximación multinivel lo encontramos en Rogoff (1990, 1995). Esta autora propone un marco teórico de interpretación del desarrollo basado en los conceptos de aprendizaje (*apprenticeship*), que corresponde al plano sociocultural, de participación guiada (plano interpersonal) y de apropiación participativa (*participatory appropriation*), correspondiente al plano individual.

En el caso del estudio de la identidad es necesario avanzar en la teorización del modo en que se articulan los planos individual, interpersonal y sociocultural. Con respecto al plano sociocultural, los conceptos de *master narratives* (Hammack, 2008; McLean y Syed, 2015) y

fondos de identidad (Esteban-Guitart, 2012; Esteban-Guitart y Moll, 2014) resultan de gran utilidad para avanzar en esa dirección.

Las *master narratives* son definidas por McLean y Syed como «historias culturalmente compartidas que guían los pensamientos, creencias, valores y conductas» (McLean y Syed, 2015, p. 323). No son simplemente narrativas personales, sino historias más específicas de una cultura que los individuos pueden interiorizar o resistirse a ellas, de modo consciente o inconsciente. Estas *master narratives* poseen, para los autores, cinco características: ubicuidad, utilidad, invisibilidad, rigidez y naturaleza obligatoria. Estas características evidencian la naturaleza ideológica de las *master narratives* (Hammack, 2008). En este sentido, Hammack define la identidad como:

...ideología conocida a través del compromiso individual con el discurso, que se manifiesta en una narrativa personal construida y reconstruida a lo largo del curso de la vida y escrita en y a través de la interacción y la práctica social. De esta forma, el contenido de la identidad es inherentemente ideológico, asumiendo una estructura narrativa, y realizado en y a través de la experiencia social. (Hammack, 2008, p. 230)

El concepto de fondos de identidad, por su parte, ha sido propuesto por Esteban-Guitart (2012, Esteban-Guitart y Moll, 2014) para dar cuenta del conjunto de herramientas o artefactos acumulados y transmitidos históricamente, así como distribuidos socialmente que son esenciales para la construcción de la identidad de los miembros de un determinado grupo (familia, grupo cultural...). Este concepto surge a partir del concepto de fondos de conocimiento (Moll *et al.*, 1992) que se refiere a los cuerpos de conocimientos y destrezas «históricamente acumulados y culturalmente desarrollados que son esenciales para el funcionamiento y el bienestar de los hogares y los individuos» (1992, p. 130). Ambos conceptos suponen una reivindicación de los recursos (los artefactos culturales, en la terminología de Cole, 1996) en los que se apoyan y de los que hacen uso los grupos culturales, incluyendo los grupos minoritarios.

Esteban Guitart (2012) divide los fondos de identidad en cinco grandes tipos:

1. Fondos de identidad geográficos (áreas o territorios) que se convierten en fuentes de identificación.
2. Fondos de identidad prácticos (actividades como trabajo, deportes, música...).
3. Fondos de identidad culturales (artefactos como símbolos religiosos, banderas o himnos).
4. Fondos de identidad sociales (personas significativas).
5. Fondos de identidad institucionales (instituciones sociales como la familia, el matrimonio o la iglesia católica, por ejemplo).

El concepto de fondos de identidad supone la asunción de la naturaleza múltiple de la identidad, así como su origen y transmisión histórico-cultural.

Por otra parte, de los fondos de identidad emergen las narrativas identitarias, tanto las *master narratives* como las narrativas personales, que corresponden a los planos sociocultural e individual, respectivamente. Sin embargo, Esteban-Guitart (2021) afirma que aunque las narrativas constituyen un elemento fundamental de las identidades, en su opinión, la experiencia y la identidad incluyen elementos que van más allá de estos artefactos lingüísticos. Sobre esta cuestión volveremos en el siguiente apartado.

Consideraciones finales

A lo largo del presente capítulo hemos presentado 2 conceptos fundamentales que articulan el marco teórico que sirve de base a gran parte del trabajo de investigación del LAH y al resto de capítulos de este libro. Nos referimos a nuestra concepción de cultura, entendida como un conjunto de prácticas socioculturales, y a la visión de identidad-yo de naturaleza distribuida, narrativa y dialógica. En este apartado vamos a

hacer una recapitulación de lo expuesto en relación con los dos conceptos citados y vamos a avanzar algunas reflexiones sobre dichos conceptos y la relación entre ellos.

Para un grupo de investigación como el nuestro, cuyo principal objeto ha sido desde su origen el estudio de la construcción de los procesos mentales en el marco de la cultura, es fundamental adoptar una concepción de la cultura que permita abordar esta relación y evite tanto el reduccionismo individual, tan característico de muchos enfoques psicológicos, como el reduccionismo social, que disuelva al sujeto en el *magma* de las estructuras y las relaciones sociales. Desde nuestra perspectiva, la concepción de la cultura como un conjunto de prácticas socioculturales permite evitar estas 2 formas de reduccionismo (Wertsch, 1985a, 1991) y rompe, de este modo, la dicotomía individual-social. Permite, también, abordar de forma creativa la tensión entre el reconocimiento de los aspectos estructurales de la cultura y la agencia de los individuos. Para ello, es necesario, a nuestro juicio, adoptar una perspectiva evolutiva (genética, en el sentido vygotkiano, Wertsch, 1985a). Así, reconocemos que las prácticas socioculturales son realizadas por individuos, por personas concretas. Sin ellas, esas prácticas no existen. Sin embargo, su análisis nos permite también identificar regularidades en dichas prácticas, en la medida en que ya han sido realizadas por otras personas en el pasado. Los individuos que las realizan actualmente no las inventan *ex novo*, sino que las reproducen. Pero al hacerlo, las transforman (en mayor o menor medida). De este modo, las prácticas socioculturales llevan consigo tanto componentes de estabilidad-continuidad (de reproducción) como de cambio e innovación social.

Para entender las prácticas socioculturales es necesario analizar las herramientas culturales, los artefactos, que las caracterizan y que son constitutivas de ellas. El uso de herramientas o artefactos que median las prácticas socioculturales por parte de los individuos lleva consigo los dos aspectos de continuidad y cambio-innovación que hemos citado. En qué medida existen y se combinan estos dos aspectos es una cuestión fundamental para el análisis de las prácticas socioculturales.

El segundo concepto clave que hemos desarrollado, el de identidad-yo, está para nosotros estrechamente ligado a las prácticas socioculturales. Hemos dicho que nuestra visión de la identidad-yo se define por su carácter distribuido, narrativo y dialógico. En lugar de entender las identidades-yoes como un conjunto de atributos que definen al individuo y que se mantienen estables a lo largo del tiempo de unas situaciones a otras, asumimos que las identidades-yoes se ponen en juego en diferentes prácticas socioculturales. En otras palabras, se distribuyen en el «enjambre de participaciones» (Bruner, 1996) de la vida humana. En este sentido, la manera en que nos identificamos y *decimos* quienes somos en nuestra familia, en el grupo de amigos, en el trabajo, en la escuela, en las prácticas religiosas y en el resto de prácticas en las que participamos no tiene por qué ser coherente o consistente. Tal como defienden autores que se sitúan en una perspectiva retórica (Billig, 1987), la consistencia no es una cuestión lógica sino retórica, es decir, tiene que ver con las justificaciones de nuestros actos cuando se nos requiere a ello.

Por otra parte, como hemos señalado repetidamente, las prácticas culturales están mediadas por herramientas semióticas. Desde nuestra perspectiva, las historias, las narrativas, son artefactos fundamentales que median dichas prácticas. Al contar(nos) historias sobre nosotros/as y los/as demás en el seno de las prácticas socioculturales, los seres humanos estamos diciendo quienes somos (de forma explícita o implícita). Tal como veremos en los próximos capítulos, el análisis de estas narrativas nos permite definir yoes-identidades múltiples y distribuidas entre esas prácticas (identidades familiares, religiosas, laborales, de género, étnicas...).

Por último, las narrativas identitarias (*self-making narratives*) tienen naturaleza dialógica. Ello implica que esas historias van dirigidas siempre a *otros/as* (incluso cuando adoptan una forma monológica). Desde una perspectiva sociocultural, todo discurso, incluyendo por supuesto las narrativas, va siempre dirigido a *otro* (Bajtín, 1986; Wertsch, 1991). El reconocimiento de este carácter dialógico de las narrativas

nos permite analizar la identidad-yo como un conjunto (una «coalición», en palabras de Hermans) de posiciones que vamos adoptando en las *self-making narratives*. En la medida en que estas narrativas son construcciones situadas es necesario analizar cómo cambian según las prácticas socioculturales, según los objetivos que persigamos, según los interlocutores y el conjunto de elementos que definen nuestra participación como sujetos culturales. Ello nos lleva también a analizar la dinámica de las posiciones que adoptamos en nuestras narrativas identitarias y cómo al hacerlo nos construimos a nosotros/as mismos/as como sujetos culturales.

Para terminar, nos parece interesante hacer una nueva referencia a una cuestión central en el estudio de la identidad dentro de la perspectiva sociocultural, como es la relación entre identidad y narrativa. En este capítulo hemos adoptado una concepción narrativa de identidad-yo. Desde esta perspectiva, una pregunta clave que surge es si las identidades se agotan en la narrativa o, dicho en otros términos: Si asumimos que la identidades, los actos de identificación (Rosa *et al.*, 1995), deben ser concebidos como acciones mediadas por instrumentos semióticos (artefactos, en la terminología de Cole, 1996), estos artefactos, ¿son solamente narrativos o debe considerarse también otro tipo de artefactos, como los que constituyen los fondos de identidad? (Esteban-Guitar, 2012; Esteban-Guitar y Moll, 2014). No es posible entrar aquí en un debate conceptual profundo sobre este tema. La respuesta a esta disyuntiva puede estar en la distinción entre actos de identificación y fondos de identidad. Mientras que la noción de fondos de identidad hace referencia al conjunto de artefactos desarrollados históricamente y compartidos y transmitidos de forma sincrónica y diacrónica, como todos los artefactos culturales, que están a disposición de los individuos y los grupos, la identidad puede ser entendida como las acciones realizadas por esos individuos y grupos empleando esos artefactos. Dicho de otra manera, es el conjunto de narraciones que elaboramos y (nos) contamos en el marco de prácticas culturales con la mediación de los artefactos que constituyen los fondos de identidad.

Una vez presentados los conceptos clave de nuestra aproximación, en los siguientes capítulos vamos a presentar algunos de los estudios realizados en el LAH sobre identidades narrativas en diferentes prácticas socioculturales.

Referencias

- Bajtín, M.M. (1973). *Problems of Dostoyevsky's poetics*. Ardis.
- Bajtín, M.M. (1986). En C. Emerson y M. Holquist (eds.), *Speech genres and other late essays*. U. of Texas Press.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A. y Sam, D. L. (2011). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (3ª edn.). Cambridge University Press.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Sage.
- Boesch, E. (1996). The seven flaws of Cross-cultural Psychology. *The story of a conversion. Mind, Culture and Activity*, 3(1) 2-10. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0301_2.
- Boesch, E. (1997a). The story of a Cultural Psychologist: Autobiographical Observations. *Culture & Psychology*, 3(3), 257-277. <https://doi.org/10.1177/1354067X9733003>.
- Boesch, E. (1997b). Reasons for a symbolic concept of actions. *Culture & Psychology*, 3(3), 223-231. <https://doi.org/10.1177/1354067X9733012>.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning. Beyond cognitive revolution*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1996). Meaning and Self in Cultural Perspective. En D. Bakhurst y Ch. Sypnowich (eds.), *The social self* (pp. 18-29). Sage.
- Bruner, J.S. (2003). Self-making narratives. En R. Fivush y C. A. Haden (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Lawrence Erlbaum Associates.

- Cole, M. (1984). The Zone of Proximal Development: Where culture and cognition create each other. *Journal for the Study of Education and Development*, 7(25), 3-17, doi: 10.1080/02103702.1984.10822018
- Cole, M. (1990). Cultural Psychology: a once and future discipline? En J.J. Berman (ed.), *Cross-cultural Perspectives. Nebraska Symposium on Motivation, 1989* (pp. 273-335). University of Nebraska Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Harvard University Press.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (ed.). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge University Press
- Cole, M. y Hatano, G. (2007). Cultural-Historical Activity Theory: Integrating Phylogeny, Cultural History, and Ontogenesis in Cultural Psychology. En S. Kitayama y D. Cohen (eds.), *Handbook of Cultural Psychology* (pp. 109-135). The Guilford Press.
- Cubero, M. (1999). *Psicología Cultural. Proyecto docente*. Universidad de Sevilla.
- De la Mata, M. L. y Cubero, M. (2003). Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 181-199. <https://doi.org/10.1174/021037003321827777>.
- De la Mata, M. L. y Ramírez, J. D. (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 12(46), 49-70. <https://doi.org/10.1080/02103702.1989.10822235>
- Eckensberger, L. (1995). Activity and action: two different roads towards an integration of culture in psychology? *Culture and Psychology*, 1(1), 67-80. <https://doi.org/10.1177%2F1354067X9511005>
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173-180. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.12est>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177%2F1354067X13515934>

- Hammack, P.L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 222-247. <https://doi.org/10.1177%2F1088868308316892>
- Hermans, H.J.M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31-50. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.31>
- Hermans, H.J.M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89-130. <https://doi.org/10.1080/10720530390117902>
- Hermans, H.J.M. y Gieser, T. (eds.) (2012). *Handbook of dialogical self theory*. Cambridge University Press.
- Istomina, Z.M. (1948/1975). The development of voluntary memory in preschool-age children. *Soviet Psychology*, 13(4), 5-64. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040513045>.
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of «culture». *Culture & Psychology*, 18(3), 289-303. <https://doi.org/10.1177%-2F1354067X12446229>
- Kroeber, A.L. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Peabody Museum.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge University Press.
- Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). Sharpe.
- Markus, H.R. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253. <http://dx.doi.10.1037/0033-295X.98.2.224>.
- McAdams, D.P. (2001). The psychology of life-stories. *Review of General Psychology*, 5(1), 100-122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McAdams, D.P. (2003). Identity and the life story. En R. Fivush y C. A. Harden (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self* (pp. 187-205). L. E. A.
- McAdams, D.P. y Olson, B.D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>.

- McLean, K. C. y Syed, M. (2015). Personal, master and alternative narratives. An integrative framework for understanding identity development in context. *Human Development*, 58(6), 318-349. <https://doi.org/10.1159/000445817>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>.
- Nelson, K. (2003). Narrative and self, myth and memory: Emergence of the cultural self. En R. Fivush y C. A. Haden (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 3-25). Lawrence Erlbaum Associates.
- Potter, J. y Wiggins, S. (2007). Discursive psychology. En *Handbook of qualitative research in psychology* (pp. 73-90). Sage.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Alvarez (eds.), *Learning in doing: Social, cognitive, and computational aspects. Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>
- Rosa, A. (1993). *Proyecto docente y de investigación en Historia de la Psicología*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rosa, A., Blanco, F., Huertas, J. A. y Díaz, F. (1995). Acts of identification and the games of identity. En *Actas de la Internacional Workshop on National and Cultural Identity*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Santamaría, A., Cubero, M. y De la Mata, M. (2019). Towards a cultural psychology: Meaning and social practice as key elements. *Universitas Psychologica*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-1.tcpm>
- Santamaría, A., de la Mata y Ruiz, M. L. (2012). Escolarización formal, memoria autobiográfica y concepciones culturales del yo. *Infancia y Aprendizaje*, 3(1), 73-86. <https://doi.org/10.1174/021037012798977412>.

- Santamaría, A. y Martínez, M. A. (2005). La construcción de significados en el marco de una Psicología Cultural: el pensamiento narrativo. En M. Cubero y J.D. Ramírez (eds.), *Vygotsky en la psicología contemporánea. Cultura, mente y contexto* (pp. 167-193). Miño y Dávila
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural Psychology- what is it? En J. W. Stigler; R. A. Shweder y G. Herdt (eds.), *Cultural Psychology. Essays on comparative human development* (pp.1-43). Cambridge University Press.
- Shweder, R. A. y Sullivan, M. A. (1993). Cultural Psychology: Who needs it? *Annual Review of Psychology*, 44, 497-527. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.002433>
- Triandis, H.C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407-415. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.407>
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. Sage.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1960/1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Sharpe.
- Wertsch, J. V. (1985a): *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985b). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991): *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.