



Trayectorias de identidad: más allá del arco iris

Paola Verónica Rita Paoloni y María Cristina Rinaudo
(Comps.)

C*UyE
Colección Vinculación y Educación

ISBN 978-987-688-626-0
e-book

UniRío
editora

Trayectorias de identidad : más allá del arcoiris / Paola Verónica Paoloni ... [et al.] ;
Compilación de Paola Verónica Paoloni ; María Cristina Rinaudo. - 1a ed. - Río
Cuarto : UniRío Editora, 2025.

Libro digital, PDF - (Vinculación y educación)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-626-0

1. Ciencias de la Educación. 2. Enseñanza. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Paoloni,
Paola Verónica II. Paoloni, Paola Verónica, comp. III. Rinaudo, María Cristina, comp.
CDD 370.711

2025 © *UniRío editora*

Universidad Nacional de Río Cuarto

Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina

Tel.: 54 (358) 467 6309

editorial@ac.unrc.edu.ar

www.unirioeditora.com.ar

Primera edición: *septiembre de 2025*

ISBN 978-987-688-626-0

www.doi.org/10.63207/978-987-688-626-0



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR

Uni. Tres primeras letras de «Universidad».
Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín «universitas»
(personas dedicadas al ocio del saber),
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes construidos
y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un «nosotros».
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Alicia Carranza

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba y Prof. Martín Broglia

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Clara Sorondo

Biblioteca Central Juan Filloy
María Eugenia Somaré y Sandra Murúa

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Laura Dalerba y Prof. Clarisa Bionda

Secretaría Académica
Prof. Pablo Pizzi y Prof. Gabriel Carini

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. José Di Marco y Prof. Claudio Asaad

Equipo Editorial

Secretario Académico:

Pablo Pizzi

Director:

Gabriel Carini

Equipo:

*José Luis Ammann, Maximiliano Brito,
Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia,
Marcela Rapetti y Daniel Ferniot*

Índice

| | |
|--|-----|
| <i>Prólogo. Identidad. Tu identidad, mis identidades</i> <i>Danilo Donolo</i> | 8 |
| <i>Capítulo I</i> | |
| Caminar y volar. De gusanos, alitas, jóvenes y ancianos <i>María Cristina Rinaudo</i> | 23 |
| <i>Capítulo II</i> | |
| Fundamentos de los estudios sobre identidad e identidad de aprendiz <i>Paola Verónica Paoloni y María Cristina Rinaudo</i> | 28 |
| <i>Capítulo III</i> | |
| Consideraciones actuales del modelo de identidad de aprendiz. Ampliación del concepto y proyecciones en educación <i>Paola Verónica Paoloni y María Cristina Rinaudo</i> | 60 |
| <i>Capítulo IV</i> | |
| Ser y estar en línea. Identidad digital y competencias digitales necesarias para su gestión <i>Analía Claudia Chiecher y María Luisa Bossolasco</i> | 82 |
| <i>Capítulo V</i> | |
| Hilos y tramas en la configuración de identidades en ciencias. Hacia una cultura de paz <i>María Cristina Rinaudo y Paola Verónica Paoloni</i> | 100 |
| <i>Capítulo VI</i> | |
| Sueños que nos atrevemos a soñar <i>María Cristina Rinaudo y Paola Verónica Paoloni</i> | 135 |
| <i>Epílogo. Impresiones del primer lector</i> <i>Danilo Silvio Donolo</i> | 138 |
| Lista de ilustraciones | 140 |

“... educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorararnos unos a otros por medio del conocimiento”.

(Savater, 1997, p. 10)

Agradecimientos

Las autoras de este libro agradecemos el compromiso con la promoción de la educación, la ciencia y el bienestar social de quienes colaboraron con nuestro trabajo. Así, reconocemos:

A la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (SECyT-UNRC) de la República Argentina, por la evaluación, aprobación y financiamiento del proyecto PPI (Res.449/24), titulado “*Promoviendo competencias transversales en la formación profesional. Un estudio con ingresantes y alumnos avanzados de la UNRC*” -dirigido por Paola V. Paoloni. Agradecemos igualmente, al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), al Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (UNRC-CONICET), a la Facultad de Ciencias Humanas y a la Facultad de Ingeniería de la UNRC por su valiosa contribución con la formación de recursos humanos comprometidos con la tarea de investigación. Asimismo, reconocemos el apoyo de *UniRío* editora, por haber aceptado su publicación.

Agradecemos también a las siguientes personas.

A Ana Riccetti, por la minuciosa revisión de las versiones previas de los dos capítulos relativos a identidad de aprendiz.

A Romina Elisondo, por sus comentarios y sugerencias bibliográficas acerca de la Tercera Misión de las universidades.

A Danilo Donolo, por aceptar prologar el trabajo, sus generosas apreciaciones sobre el mismo y también por añadir nuevas perspectivas, regalándonos un muy interesante epílogo.

A María Laura de la Barrera y Alcira Rivarosa, por aceptar leer el trabajo, sus apreciaciones sobre el mismo y el aval a su publicación.

A Lorenza Sebesta O`Connell y a Mariano Vior, por permitirnos reproducir fragmentos del texto “El Nobel de la Paz, una advertencia necesaria” junto a la imagen que lo acompaña, publicado en diario Clarín, hacia fines de 2024.

Por último, agradecemos muy especialmente a nuestras familias, por ser fuente de inspiración, apoyo y sostenimiento durante todo el proceso de ‘gestar y dar a luz’ el trabajo que ahora compartimos.

Paola y Cristina

Prólogo

Identidad. Tu identidad, mis identidades

Danilo Donolo

En general, a la gente que conozco le gustan las historias. Desde pequeños nos gustan los cuentos y devenimos en grandes y leemos con fruición los diarios y vemos con dedicación –hasta la inanición–, temporada tras temporada cada uno de los 80 capítulos de una serie en la TV que se resiste a matar *al muchachito*¹. Por eso, van historias de personas que cada día tienen las suyas en sus contextos.

1 En la prensa del 24 de abril de 2024 aparece la noticia de que muere uno de los personajes de Los Simpson, y estamos en el capítulo 765 de la temporada 35. ¡Estas sí que son series que pasaron su adolescencia y juventud temprana y tardía!

*Sí, el lenguaje es como el ADN.
Muestra dónde y cuándo naces, tu formación
y tu educación.
Puede develar hasta tu identidad, aunque
intentas ocultarla...²*

1.

Rumbo al Centro crucé el puente alrededor de la hora de ingreso a la escuela de los niños (y de sus padres al trabajo) y acerté en una encrucijada definida por un semáforo en rojo. Estaba primero en la línea de partida detrás de la línea continua y de la cebra peatonal. Un chico de unos 11 o 12, tal vez 13... seguro que con menos años que garantizaran su imputabilidad legal. Con sus ropas habituales de comer, jugar, dormir –siempre las mismas– y su calzado más o menos parecido al trato recibido por la vestimenta; digo un chico cruzó la calle, si mayores cuidados, buscando ávidos sus ojos activos algo y al fin lo encontró. Se acercó al cordón de la vereda, se agachó y juntó tres guijarros de distintos tamaños que había allí puestos como al descuido del camión barredor de calles. Tantearlas y comenzar un juego de malabares frente a los vehículos detenidos fue todo uno. Miraba con insistencia los ojos de los conductores y sus acompañantes. En un momento se detuvo, y con una seña de *me da una moneda*³, se entremetió⁴ entre las filas de coches detenidos⁵. ¿No debería estar en la escuela por esta hora?

2 *El problema de los tres cuerpos* (serie de Netflix, temporada 1, capítulo2; 30':30''). https://www.google.com/search?gs_ssp=eJzj4tVPIzc0zMgtLjRIKSszYPQSyMkvVigp-Si1WSC5NLSrILwYAtHQLUA&q=los+tres+cuerpos&oq=los+tres+cuerpos&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqDQgBEC4Y1AIYsQMYgAQyDQgAEAAy4wIYsQMYgAQyDQgBEC4Y1AIYsQMYgAQyDQgCEC4Y1AIYsQMYgAQyBwgDEAAyAQyBwgEEAAyAQyBwgFEAAyAQyBwgGEAAyAQyBwgHEAAyAQyBwgIEAAyAQyBwgIEAAyATSAQkxNDQ5OWowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:01cb35c5,vid:13jcpvMJYww,st:0

3 En Argentina de hoy no hay monedas con valor de curso legal... Eso fue hace tiempo, solo quedó la seña de un círculo formado entre el dedo pulgar y el índice, como diciendo: ¡un billetito, tío!

4 Entremetió (no entrometió), como diversión o divertimento del que se espera solo poco.

5 Sigo pasando dos veces por semana por la misma esquina y el personaje no está más allí. En su lugar un tacho de 20 litros marca el territorio de un nuevo limpiavidrios hu-

En una oportunidad, hace tiempo, reclamaron al gobernante de turno por gastos excesivos en una partida presupuestaria. La respuesta no se hizo esperar por lo contundente y clara en el establecimiento del principio: Los niños tienen que tener lo mejor. Ellos deben saber que hay otra manera de vivir⁶. No fueron solo declaraciones bonitas, se pueden ver las obras que dieron cabida a ideas. Hoy, deambulando por las otrora rutas nacionales que cruzaban pueblos y localidades de Argentina, ahora menos frecuentadas por demarcación en trazados de autovías y autopistas, se pueden encontrar aún los formatos de Escuelas Nacionales aún en condiciones y uso en un lugar destacado de la comunidad. Lo mismo se puede decir de hoteles y edificios que albergaron colonias de vacaciones de niños, que tuvieron la oportunidad de viajar fuera de sus comunidades y apreciar otras realidades de vida.

Entonces, no es menor en la formación de la identidad preguntarse por: ¿En qué punto del recorrido parece que hemos perdido el sentido de atender y cuidar a los niños con más imperativos de experiencias prometedoras?

2.

Si en 1970 hubieran existido como palabras para personas y como actividad la de *spotter*⁷ y de *spotting* de la educación, muy probable no se hubieran sentido defraudados cuando en las Jornadas Adriano Olivetti de Educación⁸ -realizadas en el por entonces recientemente inaugurado Teatro San Martín de la Ciudad de Buenos Aires-, se encontrarán con muchos de los autores que en instituciones de educación de Argentina se estudiaban en escritos destacados de la disciplina y disciplinas asociadas.

Los temas tratados en la Jornada, desde el título *El cambio educativo en la década del 70*, puede ser muy semejante a un planteamiento para la Feria del Libro del 2025. Y los subtemas: *Educación y economía*, *Vías no convencionales de educación*, *Educación y sistemas escolares*, *Educación y cam-*

mano.

6 Expresión atribuida a Eva Duarte del gobierno nacional de Argentina, 1945–1952, en una de las varias versiones de esta declaración.

7 *Spotter*, observador, cuya afición es la fotografía aeronáutica; y *spotting*, búsqueda, contemplación y fotografía generalmente de aviones, y por extensión se aplica a trenes, barcos o automóviles. Aquí lo hacemos con gente.

8 Las Jornadas Adriano Olivetti de Educación se realizaron en Buenos Aires entre el 3 y el 8 de agosto de 1970.

bio social, y *Educación permanente*, de tanta vigencia como los que pueda proponer cualquier evento que se precie por estos días, y sí que hay contenido para todos ellos sin mengua de calidad, oportunidad y conveniencia.

Autores de la talla de Cirigliano, Glaser, Komoski, de van Gelderen, Romero Brest, Zanotti, de Salonia, Lapassade, Palmade; de Solari, Agulla, Floriá, entre otros, estuvieron presentes⁹.

Todo el entramado de conferencias no hacía más que definir un contexto de ocurrencia de explosión de ideas y de argumentos que cada postulante insistía en mantener con su identidad propia, aunque luego en otras tertulias las chanzas y agudezas las semejanzas y coincidencias de explicaciones fueran aceptadas. Sin embargo, en la propuesta central que nos ocupa, las ideas de Jean-Claude Filloux merecen una consideración cuidada desde el libro *La Personalidad*, que marcaba el grado de identidad mayor que podía lograrse, distinguiéndose de los otros conceptos de temperamento y carácter.



Jean-Claude Filloux
La Personalidad – Eudeba, 1968¹⁰

9 Para seguir a los autores se pueden identificar estos links (la verdad es que no sé si son links, pero apuntan a esos autores): [Gustavo F. J. Cirigliano](#); [George O. M. Leih](#); [Roberto Glaser](#); [Robert M. Gagné](#); [Brigitte Sibylle Meder](#); [Kenneth Komoski](#); [Helmar G. Frank](#); [Eduardo M. Street](#). [Alfredo Manuel van Gelderen](#); [Giovanni Gozzer](#); [Torsten Husen](#); [Luis Jorge Zanotti](#); [Enrique Mario Mayochi](#); [Gilda L. de Romero Brest](#); [Pablo Latapí](#). [Antonio F. Salonia](#); [Alfred Delattre](#); [S. Rommiszowski](#); [Georges Lapassade](#); [Michel Lobrot](#); [Coolin Verner](#); [Walter Leirman](#); [Guy Palmade](#); [Bruno Luis Carpineti](#); [A. H. Iliffe](#); y [Jean-Claude Filloux](#); [C. Arnold Anderson](#); [Aldo E. Solari](#); [Brian Holmes](#); [Carlos Correa Mascaro](#); [Juan Carlos Agulla](#); [Carlos Alberto Floria](#).

10 EUDEBA, Editorial Universidad de Buenos Aires, constituyó un baluarte de la cul-

Viví feliz con esta idea durante muchos años, hasta que la aguda observación de una directora de escuela movió esta piedra consolidada y dijo: no le llamamos chicos, ni niños, ni personas, ni sujetos; le decimos *individuos* como forma de atender a todos los seres que tiene entidad¹¹. ¿No es de eso de lo que estamos hablando, al referirnos a la identidad?

3.

Will Downing¹² se acerca al dependiente del negocio e inicia un diálogo:

–Crees que podrás apartarme cinco botellas de tu próximo cargamento de whisky del bueno?
–De cuál quieres?
–Macallan 30
–Es muy caro!
–Es que recibí un dinero inesperado. Revisando la lista de pedidos el dependiente responde: –No estará disponible hasta el año nuevo. ¿Esperas?
Cabizbajo, Will responde –Creo que no estaré disponible, y se marchó.



13

(Existe el Whisky Macallan, y se puede conseguir por entre U\$D 2000 y 4000)¹⁴

Lo llamativo es que Downing, aun en edad de trabajar, había renunciado a su cargo de profesor universitario, había alquilado una pequeña casita junto a las feas playas del sur de Inglaterra, había invitado a dos compañeros universitarios e investigadores y consultores de proyectos especiales para que lo acompañaran por un par de semanas. Estaba justamente en la solitaria playa de cantos rodados grises, en un día plomizo y ventoso cuando se le acercó el escribano para notificarle que debía firmar unos papeles

tura y de la ciencia, proponiendo en idioma castellano (así se decía, luego llamado español), obras de reconocidos autores nacionales y extranjeros. Nuestro reconocimiento a su labor pedagógica a partir de sus propuestas.

11 Lo señalo solo para pensarlo.

12 Corresponde a un relato libre (muy libre) de uno de los personajes y su entorno, de la serie de televisión *El problema de los tres cuerpos*, preparado para destacar la ocasión de independencia en el pensar y en el actuar. ¡Bah, se non è vero, è ben trovato!

13 Las figuras están levemente modificadas del original para ajustarlas al compromiso del texto.

14 Si es de su interés, llámeme. Puede haber una atención y envío gratis (¡?).

porque había recibido una herencia considerable. Ni siquiera se inmutó Will, y preguntó al compañero, ¿la quieres tú? (¡Con razón podía permitirse libremente cinco botellas de Macallan!).

Parece el fin del cuento, sin embargo, la historia tiene por lo menos dos aristas más. Los últimos controles médicos no eran nada alentadores para Will, por eso podría no estar *disponible* para cuando llegase el cargamento de alcohol de calidad certificada. Ponerle tiempo, duración, permanencia o movilidad suele cambiar los hechos y los resultados... y esa consideración no es vana ni trivial¹⁵ en la elección y definición de una identidad.

Por otro lado, a pesar de ser persona de consulta especializada muy querida en las áreas de sus saberes nunca había querido ser investigador, porque lo suyo era individual y no se avenía a trabajos en grupo, ni reuniones científicas o de camaradería. Eso no era lo propio; a pesar de sus consideraciones profesionales agudas y comprometidas prefirió mantener su vida en lo que consideraba acorde a su forma de ser. Por esas características personales libremente asumidas, sus compañeros de trabajo lo apreciaban, respetaban y querían.

Encontrar una forma de ser que te identifique es todo un asunto de estado. ¡De estado personal!

4.

Por allí se confunde ser individualista con ser egoísta¹⁶, es como tener una característica peyorativa de un ser malo, que le importa un bledo el mundo, sus alrededores y las personas que lo integran. En nuestra perspectiva, la individualidad de tomar la iniciativa hace que la sociedad, por un momento, se detenga, observe, aprecie, agradezca e imite. ¿No les ha pasado a ustedes en los actos de creación, por minúscula que haya sido la intervención? No les ha pasado quedar pasmado ante actos sublimes de altruismo por el que el mundo lo admiró, si llegó a reconocerlo (al menos, parte del mundo de su lado, los demás seguro que se lo reprocharán

15 Lo reconoció así Steve Job, cuando ya sabía de su padecer: podés tener todo el dinero del mundo, pero no podés comprar a alguien para que lleve tu enfermedad. Dicen que es un bulo, pero viene al caso. Hasta pude haberlo inventado yo, cuando me dolían las rodillas. Ahhh, tampoco tengo ni tuve la fortuna de Steve.

16 Para la individualidad, casi nada de eso es cierto en la mayoría de los casos; el egoísmo se reconoce por niveles de incertidumbre e indiferencia hasta por los diferentes grados de horror o terror que pueda generar.

y un resto seguirá indiferente, pero es mejor no juzgarlos). La identidad reconoce la individualidad, la aprecia y la fomenta en la vida diaria de los individuos.

Cinco ejemplos de individualidades que cubren mínimamente diversidad de posibles identidades particulares, de grupo, sociales y de entornos para distintas etapas cronológicas de la vida del hombre.

A.



En la Plaza de la Puerta de la Paz Celestial¹⁸, en 1989 un joven se plantó ante un tanque de guerra y detuvo al menos por un rato el accionar de esa fuerza, durante las acciones de protesta estudiantil.

Identidad?

B.

Durante la pandemia de Covid-19, durante 2020 mucha gente fue solidaria con otros para ayudarlos a conservar la salud y para preservarla.



Las vacunas generadas estuvieron disponibles en diseño primero y luego en cantidad para grandes poblaciones gracias al trabajo a destajo de especialistas comprometidos.

Identidad Social?

17 En general las imágenes han sido levemente modificadas para adecuarlas a la propuesta del texto, como ya lo marcáramos.

18 Conocida como Plaza de Tiananmen, en China.

C.

Lucía Gorricho, maestra, aprobó un examen de su alumna en geografía económica por desarrollar el tema de las actividades de la granja frutihortícola dónde trabajaba de niña¹⁹.

El tópico figuraba tangencialmente en el compromiso con el ambiente.



Identidad personal?

D.

Una joven de 17 años, que ya coquetea legalmente con la edad adulta de 18, le preguntó a Lolia que tiene ocho años²⁰, cuál era el secreto para recuperar esa agradable y mágica capacidad de sorprenderse que tenías en la infancia? La respuesta no se hizo esperar: bondad, diversión y alguien que te cuide.

Bondad como trueque, porque con el canje hay transacciones e intercambios de felicidad; lo necesitas, yo te lo doy y busco otra alternativa.

Diversión, portarse bien y jugar en espacios imaginarios disfrutando de las pequeñas cosas que tenés²¹.

Y alguien que te cuide; aunque seas mayor, si tienes miedo por la noche (o de la vida) siempre puedes acurrucarte con tus padres.

Componentes de identidad?

19 <https://www.lacapital.com.ar/informacion-general/la-conmovedora-historia-una-docente-que-aprobo-una-alumna-que-no-sabia-nada-n782126.html#:~:text=A-braz%C3%B3%20a%20la%20alumna%2C%20la,partir%20de%20los%2013%20a%C3%B1os>. La alumna de las frutillas.

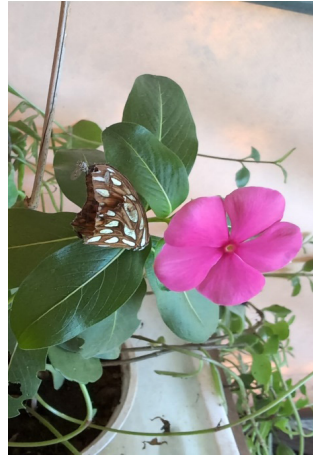
20 <https://www.nytimes.com/es/2024/04/30/espanol/dia-nino-como-ser-nino.html>
Cómo seguir siendo un niño, por una niña.

21 Viene a mi memoria por su compromiso con la identidad, un trabajo de Swamina-

E.

El niño pequeño²² jugaba diligentemente con arena. Trasvasaba el elemento, de uno a otro recipiente. Encontró uno más, en el que un día antes había guardado una mariposa monarca para mirar de cerca los colores y reflejos de sus alitas.

Y me dijo: ¡la sacamos, y la dejamos en esa planta con flores para que esté contenta!



*Identidad
afectiva
comprometida!*

¡Individualidad y altruismo son así componentes fuertes de las identidades!

5.

Tanto la educación como la creatividad tienen una connotación positiva sobre lo que se intenta y los resultados logrados como artefacto o como influencia hacia otros seres vivos, con el ambiente que tenemos y con los otros humanos también. Una cobertura ética positiva tiene que estar presente en cada una de las acciones que emprendemos en educación y en creatividad, y por ende también en la conformación y consolidación de una identidad o de identidades. Hacerse el pícaro sorteando las limitaciones éticas o sobornando las creencias más reconocidas y definidas sobre todo por la legalidad y por lo que puede considerarse bueno y aceptable, hace que la convivencia diaria y general se vuelva espuria. Si bien hay veces que las fronteras y los límites a que referimos no encuentren definición muy clara, tanto la creatividad como la educación tiene que regirse por

than Natarajan en el que relata las experiencias de Silvia Alessi, fotógrafa, titulado: Las conmovedoras imágenes que captan la belleza de las personas que viven en los márgenes de la sociedad. BBC Word Service, 21 febrero 2021.

22 Llamaré B al niño pequeño de 4 años para no comprometer su ingenua *Identidad incipiente*.

principios éticos definidos y asociados con la dignidad personal y de los individuos.

La *generación Z* con su ambición silenciosa está definiendo un nuevo rumbo, como lo hicieron los inmigrantes, la generación del 80, la generación de cristal, la generación x, y otras tantas que pudieran identificarse. El largo camino para forjar una *identidad* está jalonado de decisiones individuales y compromisos sociales, la mayoría simples y otras comprometidas que requieren dedicación y esfuerzo tanto para mantenerlas como para modificarlas²³.

La identidad tiene muchas facetas, casi siempre las asociamos con individuos particulares. Sin embargo, en sí misma tiene los alcances en la diversidad y en las diversidades.

Bahhh, pueden pensar, que tonterías está escribiendo. De todos modos, los invito a ver y escuchar el concierto de la Gala del Colón que muestra una y otra vez las interacciones sustantivas y reales entre la identidad y la composición de diversidad. El link figura a continuación:

<https://www.youtube.com/live/6TaCUtoOa9E?si=HilxjqYtxHgpjiK->

La orquesta es una unidad en cuanto a la partitura que se ejecuta. Sin embargo, hay una y otra y otra orquesta más en el transcurso del evento. Dentro de la orquesta hay distintos instrumentos que actúan al unísono en el momento indicado; el mismo instrumento puede ser atendido por distintas personas que le dan un toque particular de su individualidad. El Director atiente todo y le da unidad y atiende a las distintas fases que marca la partitura.

Identidad en aprendizaje nos hace pensar en la diversidad de aprendices, todos están expuestos a la misma situación, pero cada uno la detalla en su particular tamiz de identidad. Identidad en la práctica nos hace pensar en diversidades de teorías y conceptualizaciones. Identidad en educación a distancia nos hace pensar en diversidad de contextos que se pueden cubrir.

23 Las adicciones configuran patrones difíciles de revertir y en los que las recaídas son habituales.

Fin

Emociona la lectura que permite vivir otras vidas en otras identidades.

Es emocionante escuchar, ver y sentir el pasar del propio tiempo y tener que vérselas con lo inevitable que es transcurrir, aunque nos cueste admitirlo²⁴. Tomarse UNO como si fuera estable, y que cambian los demás..., no va; sabemos y sentimos que ya no somos el que fuimos y que mañana nos despertaremos siento algo distintos a hoy. Decirlo es aceptar que (tal vez no lo aceptemos nunca, pero de todos modos así será) paradójicamente nuestra identidad son muchas identidades con las que tenemos que reconfortarnos y lidiar, aun en un mismo tiempo y lugar.

¿Qué interrogantes quedan igualmente planteados sobre el tema de ser uno mismo, de reconocerse, y tal vez de entenderse...?; ¿los mismos, con distintos argumentos en tiempos diferentes y en las edades cronológicas que se transcurren? Así:

- La identidad es de gestión individual en los contextos en que uno interactúa e influye.
- La educación y la instrucción, en sus instituciones, tiene buena responsabilidad en la configuración de identidades, en el doble juego de estar al lado de los individuos y de configurar contextos propios de la disciplina y de disciplinas afines. Los temas que están asociados son recurrentes con ideas y argumentos que se van actualizando. Nuevos autores, novedosas metodologías y nuevas ideas, experiencias y prácticas dan vida a identidades consustanciadas con las realidades.
- Las identidades se forjan, se consolidan, se sostienen y se cambian conforme las situaciones que viven los individuos. Se puede cambiar rápidamente si la realidad le cambia las cartas de juego. Y eso también es definir nuevas identidades. El componente del tiempo cronológico y del transcurrir astronómico hace que las identidades que te definen puedan modificarse y cambien sus finalidades so pena de desaparecer.

24 Tres líneas de un poema lo expresan con sutileza: (Edna St. Vincent Millay, autora)
*Delicadamente se van, los hermosos, los tiernos, los bondadosos;
Suavemente se van, los inteligentes, los ingeniosos, los valientes.
Lo sé. Pero no estoy de acuerdo. Y no me resigno.*

- Una moderada austeridad nos permite también, tener alguien a quien recurrir y que nos cuide; nos permite cuidar a otros con delicada solidaridad y porque no al ambiente del que disfrutamos asumiendo que somos invitados, no sus dueños²⁵.
- Las instituciones sociales también definen para sí mismas entidades e identidades. Conocer los ambientes en que se trabaja es importante para ajustar las acciones que son más pertinentes²⁶. Cambiar es bueno (Si no hubiera cambios no habría mariposas).
- El compromiso con el hacer, con el trabajo, también genera identidad. Y aquí el ejemplo que se pueda tomar tiene mucha influencia, para imitarlo o para intentar caminos más propicios²⁷.
- Los contextos que nos alcanzan en la identidad tienen distintos niveles de comprensión y de profundidad; es bueno tomar acuerdo con ellos y sus influencias. Ser flexible en la interpretación y generosos en la comprensión de las situaciones colabora a ambientes más distendidos y propicios.
- La belleza es un componente de la identidad. Si bien pueden verse como bien constituidas identidades tóxicas, lo nuestro va de la

25 Por el día de la tierra. <https://doodles.google/doodle/earth-day-2024/> 22 de abril.

26 Hace tiempo una colega viajó a Perú para dar un curso en una comunidad pequeña de la cordillera. El curso era sobre la comprensión en lectura y se presentaba a docentes. Uno de los ejemplos preparados tenía que ver con lavar la ropa y los modos de preparar el lavarropas agrupando las prendas. Esa narrativa tuvo que ser cambiada porque allí, la gente lavaba su ropa en el arroyito. Más actual y en el tiempo de redes comunicacionales, se reunieron virtualmente comunidades de docencia para ajustar temas relacionados con la formación superior en educación física. Terminado el evento y apagadas las PC, una participante preocupada expresaba que era difícil entenderse porque cada grupo con identidades regionales propias comprendía de manera diferente lo que era educación física, formación superior, enseñanza, aprendizaje, prioridades y requerían respuestas acordes a esas ideas. La expresión más genuina de la situación fue: No hay una sola Argentina, una Argentina es para el norte y la Puna, otra de Buenos Aires, de la Cordillera, del sur, de la Patagonia... La observación no es menor para los burócratas que organizan la educación de un país o de una región.

27 En un encuadre predicado de la Generación Z, se le atribuye que no quieren trabajos gerenciales que exijan declinar calidad de vida, libertad e independencia ni condicionen sus tiempos libres. No suspiran por mayores salarios porque adecuan sus pretensiones a lo que tienen. No todo es Ka Ching, Shania Twain 2002, <https://www.youtube.com/watch?v=iEe3hBXZEyI>

mano con las identidades delicadas, positivas, estéticas y altruistas en las diversas formas de manifestarse.

¿Qué se está haciendo en educación para mantener la vigencia en la comunidad social y en las identidades individuales? Entender la identidad es aceptar las diversidades...

Inicio... El libro

Algunas personas viven desencantadas con la investigación y sus resultados a veces inciertos, a veces muy reducidos, a veces a largo plazo y supuestamente muy costosas. Las autoras de cada uno de los capítulos muestran la dedicación y sus apuestas en favor de la investigación, ya en sus contribuciones al conocimiento en desarrollos teóricos, ya como manera de mejorar el mundo tangible; sea en proponer alternativas a situaciones y problemas que supuestamente no nos alcanzarían como individuos –pomposos y enreídos habitantes del universo–, pero sí como miembros del planeta tierra, responsables de la conservación saludable en sus múltiples dimensiones.

Las autoras de los próximos capítulos darán cuenta de esas diversidades y del compromiso que tienen con la educación en general y en áreas y disciplinas en las que sus historias e intereses las llevaron a deambular.

El título de la propuesta *Trayectorias de Identidad... Más allá del arco iris*, es por demás prometedor en por lo menos dos sentidos. Por un lado, por la promesa de proponer una suerte de recorridos de identidades en el contexto de semblanzas propias y en la diversidad de las profesiones. Y por otro, marcando un horizonte más allá de lo que la misma Hada Morgana²⁸ pudiera permitirse aun siendo hada con poderes superiores.

28 Constancio Rinaudo contaba a sus hijas pequeñas la historia de que el hada de referencia era la encargada de hacer, mantener y recuperar el Arco Iris. Y que en el nacimiento del arco iris había un duende que custodiaba un tesoro consistente en una olla de oro resplandeciente esperando que alguno deseara encontrarlo. Una historia complementaria considera que Morgana es un claro ejemplo de lo que NO estaba permitido a una mujer; aunque de todos modos se arriesga por conseguirlo. Morgana siempre ha sido considerada una mujer sabia, inteligente, bella, con conocimientos de medicina, de astronomía, dotes para la sanación y para la adivinación. En la letra de cada autora esas cualidades se hacen tangibles. Las autoras toman la posta y señalan que quieren ir más allá del Arco Iris, desde el mismo título.

Las autoras de los distintos capítulos supieron encontrar las identidades y diversidades de los temas que son su desafío actual y quieren compartirlos con ustedes. Por mucho podemos asociarlas a las virtudes y poderes del Hada Morgana. Lector de este *ebook*, bajo licencia de *Creative Commons*, usted, también caerá ante el influjo de una nueva manera de leer. Déjese cautivar tanto por los desarrollos teóricos y simbólicos como en las crónicas de experiencias y en sus conclusiones. Considere el relato inicial en la configuración de un marco para entender y dar dimensión a los escritos. Si bien, como lector pueda encontrar similitudes con lo que piensa, pueda cuestionar la teoría, o encontrar resquicios para la crítica y para las preguntas, no se entusiasme aún en argumentar para mantener el punto de vista. Cuando esté llegando a las últimas letras, seguramente se sentirá tentado por los poderes mágicos de la misma Morgana que le invitarán a confirmar su posición o paradójicamente a intentar nuevas identidades.

La identidad de las Morganas Autoras y el título de cada capítulo ayudarán en la configuración de un entorno propicio para la lectura:

- *Caminar y volar. De gusanos, alitas, jóvenes y ancianos.* M. C. Rinaudo. Ilustraciones de F. Siracusa
- *Fundamentos de los estudios sobre identidad e identidad de aprendiz.* P. V. Paoloni y M. C. Rinaudo
- *Consideraciones actuales acerca del modelo de identidad de aprendiz. Ampliación del concepto y proyecciones en educación.* P. V. Paoloni y María Cristina Rinaudo
- *Identidad digital.* A. C. Chiecher y M. L. Bossolasco
- *Hilos y tramas en la configuración de identidades en ciencias. Hacia una cultura de paz.* M. C. Rinaudo y P. V. Paoloni
- *Sueños que nos atrevemos a soñar.* M. C. Rinaudo y P. V. Paoloni

Un sentimiento trazuma todo el trabajo y va más allá del contenido sustantivo sobre trayectorias de identidad. Es la afinidad con el valor del saber, de la educación, de la instrucción, del conocimiento como “herramientas poderosas para generar los cambios necesarios, convocando a asumir fuertes compromisos con el establecimiento de *una cultura de paz*,

robusteciendo la ideación y concreción de acciones que nos lleven a un mayor bienestar social”.

En fin, como dirían *Les Luthiers*, el tema todavía da para más ...²⁹

Danilo Donolo

Río Cuarto, 2 de abril de 2025,

a 43 años del hundimiento del ARA General Belgrano

donolo@gmail.com

²⁹ Les Luthiers. Monólogo mal leído.



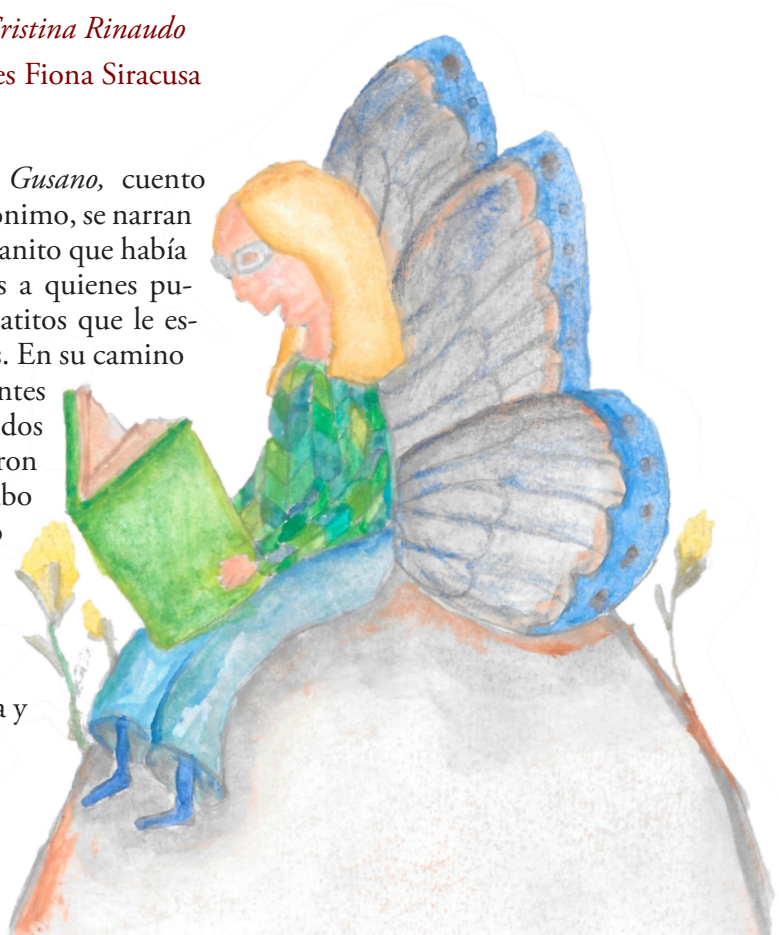
Capítulo I

Caminar y volar **De gusanos, alitas, jóvenes y ancianos**

María Cristina Rinaudo

– Ilustraciones Fiona Siracusa

En *Los Zapatos del Gusano*, cuento para niños de autor anónimo, se narran las aventuras de un gusanito que había salido a buscar amigos a quienes pudiera regalarles los zapatitos que le estaban quedando chicos. En su camino se encontró con diferentes insectos que, agradecidos y contentos, aceptaron el regalo. Cuando hubo entregado el último zapatito decidió que “*era hora de dejar de andar...*” Cansado, se subió a una rama, se tejió un capullo de seda y



se quedó dormido. Cuando, semanas después se despertó, sintiéndose algo confundido se dijo “*Oh, qué pasó... ¡Sin darse cuenta, mientras dormía, se había transformado en mariposa...!*” ¡Ya no tendría que ir caminando para todos lados, ahora podía volar! Y así, contento, salió volando de flor en flor. Buscando historias para compartir con mi nieto Bruno, tuve la oportunidad de escuchar una versión del cuento, muy bien narrada, en un video de Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=OHB6Z9aliIo>)

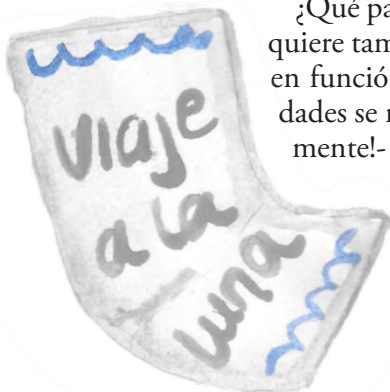
Tal vez porque estaba interesada en el estudio de la identidad en la vejez o por las propias experiencias de vida, comprendí que la historia también dejaba un mensaje para nosotros, los viejos.

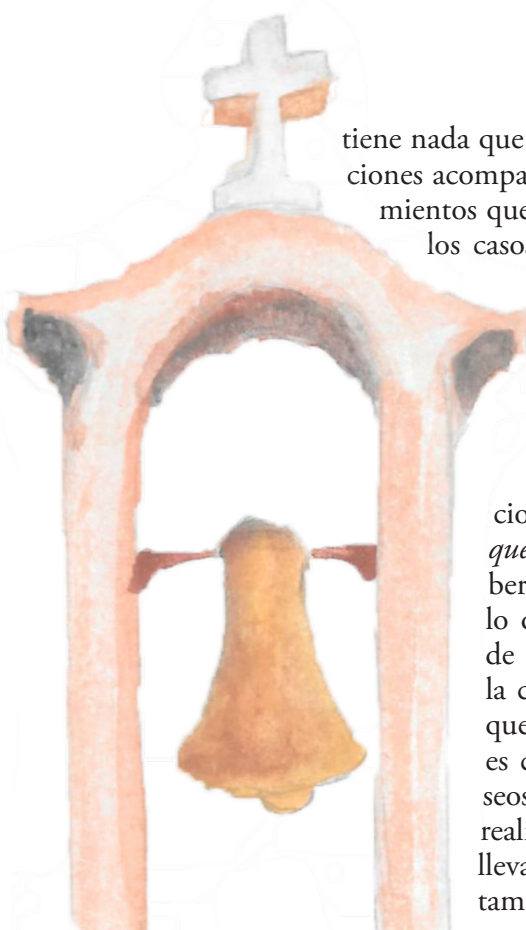
¿Qué nos pasa cuando despertamos y ya no tenemos que ir a nuestros trabajos habituales?, ¿cómo es que la gente ya no se dirige a nosotros en función de las ocupaciones que nos definían en muchos aspectos de nuestras vidas? ¿Cómo es que ya no somos horticultores, ingenieros, maestros o cirujanos, sino simplemente jubilados?, ¿Cómo es que gente desconocida nos llama ‘abuelo’ o ‘abuela’?

Hay un problema extendido en la sociedad, relativo al modo en que nos relacionamos con otras personas atendiendo principalmente a características generales – a veces reales, pero más frecuentemente presumidas-, relativas a su pertenencia a grupos determinados, tales como clase social, etnia o cultura, grupo etario: ‘si un niño proviene de un hogar pobre no disfruta la literatura’, ‘si es argentino, le gusta tomar mate’, ‘si tiene el cabello blanco, es abuelo’. En el ámbito educativo se ha señalado fuertemente la importancia de evitar estos modos de vinculación por considerarlos causantes de discriminación.



¿Qué pasa en los años de vejez? el problema comentado adquiere también su relevancia, porque al tratar con un anciano en función de su grupo etario y desconocer sus individualidades se restringen -¡ y muchas veces hasta se cancelan totalmente!- las oportunidades de participación en actividades valoradas por la persona pero también consideradas importantes en la sociedad. ¡Si es jubilado, no





tiene nada que hacer! Se podría añadir que tales aseveraciones acompañan o se siguen de actitudes y comportamientos que convierten a los ancianos en el mejor de los casos en objetos de condescendencia (¡pobre abuelito, lo ayudo con tal tarea porque si se la explico no la va a entender!), y otras veces en lisa y llana exclusión de un sinnúmero de actividades que podrían realizar.

¿Qué razones podrían avalar las afirmaciones acerca de que alguien *no tiene nada que hacer?* ¿sobre qué criterios se limita la libertad de una persona para decidir acerca de lo que proyecta hacer con su vida, más allá de las normas consideradas relevantes para la convivencia en sociedad? Porque es cierto que en la vejez aparecen nuevas limitaciones; es cierto que más allá de los intereses y deseos de la persona, ocupaciones preferidas, realizadas antes con eficiencia, ya no pueden llevarse a cabo de igual modo. Pero es cierto también que muchas de las *cualidades* que acompañaron el ejercicio de una ocupación

resultan transferibles y útiles en muchas otras ocasiones: respeto hacia los demás, cumplimiento con las responsabilidades asumidas, trato amable, medios de confortar, disposición para ayudar, amplitud de criterio, interpretaciones de la realidad que van más allá de lo obvio, convencional o conveniente, valentía para sostener opiniones propias, aceptar errores y empuje para corregirlos... Así, entonces, pareciera que podría ser mucho lo que se pierde cuando se clausuran sin más las oportunidades de participación de una persona. Los actos de discriminación, dañinos para quienes son discriminados, empobrecen también a quienes los despliegan.



“¿Por quién doblan las campanas?”

Como sabiamente decía John Donne,

“Ningún hombre es una isla entera por sí mismo. Cada hombre es una pieza del continente, una parte del todo. Si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia. Ninguna persona es una isla, la muerte de cualquiera me afecta porque me encuentro unido a toda la humanidad; por eso nunca preguntes por quién doblan las campanas; doblan por ti. ([poemas/isla/https://ciudadseva.com/texto/las-campanas-doblan-por-ti/#google_vignette](https://ciudadseva.com/texto/las-campanas-doblan-por-ti/#google_vignette))

Pero hay todavía algo más en la historia del gusano que resulta propicio para reflexionar acerca de la vejez. Es que, al perder sus piecitos, el gusano ya no podía caminar... ¡pero se dio

cuenta de que ahora *tenía alitas y podía volar!* Cabe esperar que cuando sea más difícil caminar, las personas de edad avanzada encontremos alitas que nos permitan intentar nuevas ocupaciones o modos nuevos de ejercer viejos quehaceres.



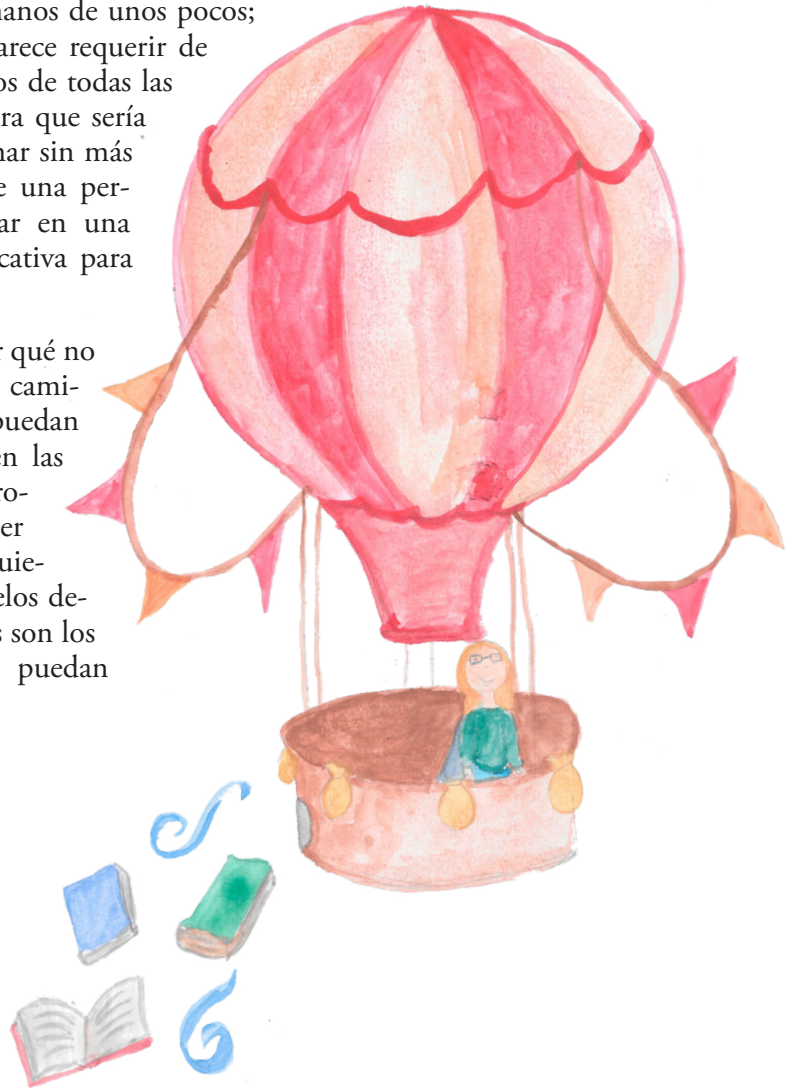
Mirando nuevamente hacia ciertos desarrollos dentro del ámbito educativo, una idea que parece venir al caso aquí, tiene que ver con lo que se ha dado en llamar *mundos figurados*. Se trata de representaciones que cada persona y cada sociedad construyen acerca de la realidad: mundos posibles, mundos imaginados, mundos por construir, mundos en los que sentirnos incluidos. Y un punto de interés es que las proyecciones que cada persona y cada sociedad elaboran acerca de sus futuros influyen decididamente en los recorridos que se siguen en el presente. ¿Hacia dónde queremos ir?, ¿qué metas nos animan?, ¿qué rasgos definen los mundos en los que desearíamos vivir. En el plano de las representaciones individuales, la existencia de especies de tramas



donde añoranzas, temores, frustraciones, pero también reconocimientos y anhelos nuevos, pueden ayudar a proyectar tales futuros posibles.

Ahora bien, la tarea de ideación de mundos figurados, trasciende las experiencias individuales. Las proyecciones personales a futuro, en todas las edades, se ven condicionadas por los entornos sociales y también ejercen influencias sobre ellos. Idear y construir un mundo mejor no es tarea que pueda quedar en manos de unos pocos; por el contrario, parece requerir de los mejores esfuerzos de todas las personas. De manera que sería desatinado desestimar sin más las posibilidades de una persona para participar en una u otra tarea significativa para una comunidad.

Así las cosas ¿Por qué no confiar en que los caminos ya recorridos puedan *orientar las alitas* en las direcciones más propicias para lograr ser la persona que se quiere ser, y en esos vuelos definir también cuáles son los “zapatitos” que se puedan regalar?



Capítulo II

Fundamentos de los estudios sobre identidad e identidad de aprendiz

Paola Verónica Paoloni y María Cristina Rinaudo

Décadas atrás, hacia fines del siglo XX, Kamil, Mosenthal, Pearson y Barr (2000), describían los avances de la investigación en lectura, como un corrimiento de fronteras; una ampliación de los lugares, disciplinas y enfoques considerados como propios del campo. Años después, en un artículo –sin dudas de menor envergadura y alcances–, retomamos esa metáfora para presentar algunos desarrollos acerca de los contextos de aprendizaje (Rinaudo, 2014).

Al iniciar ahora una nueva revisión¹ acerca del desarrollo de los estudios sobre identidad en el campo de la Psicología Educativa, lo que parece

¹ En una publicación anterior (Paoloni, Rinaudo, y Martín, 2019), acerca de las compe-

divisarse no es sólo una ampliación de fronteras sino también una reconfiguración de territorios. En este sentido, advertimos que el estudio de la identidad está adquiriendo una posición de *mayor centralidad*. Ya sea desde planteos tales como los de Lave y Wenger (1991), donde se entiende el aprendizaje como construcción de identidad, o en estudios muy específicos como los de ‘identidad ambiental’ (Clayton, 2003) y hasta en trabajos empíricos sobre el modo en que las posibilidades de observar los devastadores efectos del cambio climático en un glaciar inciden en cambios de identidad (Young, Carsten Conner y Pettit, 2020), la noción ha ido concitando cada vez mayor interés y atención. En optimista apreciación, Coll y Falsafi (2010a) aseveran que:

“... la identidad se ha convertido en una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el reconocimiento social y, [...] el sentido de pertenencia en los contextos educativos” (p. 20).

Una derivación de importancia en esta nueva configuración reside, a nuestro juicio, en la *potencialidad del constructo identidad para integrar aspectos personales y contextuales en el estudio de los aprendizajes*. En el presente capítulo nos ocuparemos del modo en que se conjugan ambas influencias en la construcción de un tipo particular de identidad: la *identidad de aprendiz* (Falsafi, 2010). Pensamos que los mecanismos expuestos dentro de lo que se ha comenzado a llamar el *modelo* de Coll y Falsafi (Engel y Coll, 2021; Falsafi y Coll, 2015) acerca de la construcción de la identidad de aprendiz muestran con claridad la convergencia e interconexión de factores de índole personal y factores sociales.

Digamos desde ya que la construcción de la identidad de aprendiz en el marco de este modelo se entiende como proceso *social y situado*. A través de

tencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales, mostramos con detenimiento la evolución de esta línea de estudios en el campo de la Psicología Educativa. Por otra parte, nos hemos ocupado del contenido de este y del siguiente capítulo en Paoloni y Rinaudo (2023).

la *participación* en actividades de aprendizaje, en las *interacciones con otras personas* en momentos y contextos particulares, se generan *experiencias* que pueden resultar significativas para los estudiantes. tanto respecto de sus aprendizajes de contenidos disciplinarios como en las representaciones que elaboran acerca de sí mismos como aprendices. Esas *representaciones, relatos o narraciones* dan forma a identificaciones y posicionamientos personales que orientan las actuaciones en el contexto educativo y definen las valoraciones que les asignan. Digamos también que el *componente emocional* es un factor que influye fuertemente en los desempeños particulares, así como en las narraciones que los acompañan y suceden. Cabe añadir, por el momento, que actuaciones y representaciones, no son ajenas al *reconocimiento* –valoraciones positivas, negativas o neutras– que las mismas reciben por parte de otras personas, aspecto no menor en el momento de considerar la confluencia de factores personales y contextuales en la construcción de identidad.²

Como se podrá apreciar, estamos tratando con un constructo complejo y promisorio para el campo de la Psicología Educativa, en tanto permite integrar diversas líneas de estudio en sus renovados intentos por comprender mejor los procesos de aprendizaje y conjeturar nuevas vías para la enseñanza en sus diferentes ámbitos. Hacia ello se encamina también el presente capítulo, donde nos proponemos mostrar *la potencialidad del constructo identidad para integrar aspectos personales y contextuales en el estudio de los aprendizajes*, así como el modo en que se conjugan ambas influencias en la construcción de un tipo particular de identidad: la identidad de aprendiz.³ El escrito está organizado en torno a un eje principal: los antecedentes

2 En conmovedora descripción del papel de las relaciones interpersonales y de la trama de factores personales y contextuales en la construcción de identidad, Laing escribe: “Una mujer no puede ser madre sin un hijo. Necesita un hijo que le dé la identidad de una madre. Un hombre necesita una esposa para ser esposo [...]. Todas las ‘identidades’ requieren de un otro. [...] Las otras personas se convierten en una especie de kit de identidad, mediante el cual uno puede armar una imagen de sí mismo. *Uno se reconoce en esa vieja sonrisa de reconocimiento de ese viejo amigo.* [...] Es difícil establecer una identidad consistente para uno mismo –es decir, verse a sí mismo consistentemente de la misma manera– si las definiciones de uno mismo por parte de otros son inconsistentes o mutuamente excluyentes. (Laing, 1969, en Cummins, 2001, pp. Viii y 24, el uso de cursiva es nuestro).

3 Una versión resumida sobre este mismo tema puede leerse en Paoloni, P.V. y M.C. Rinaudo (2023). Identity Constructions. Roots and Projections of Studies on Learner Identity: Contributions to Educational Research and Practice. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, LJRHS–X, vol.23, Issue 21, Oct., 2023, pp.: 29–48.

más relevantes en el desarrollo y difusión de las ideas sobre identidad e identidad de aprendiz.

1. Construcción de identidad: Antecedentes de su estudio desde el campo de la Psicología Educativa

Sin desconocer que la delimitación y análisis de antecedentes de cualquier tema está siempre condicionada por las lecturas y experiencias propias de quien intenta realizarlos, nos pareció legítimo trazar un panorama acerca de cómo se sucedieron –en los últimos años– las ideas que se conjugan en esta línea de estudios.

Improntas teóricas en los estudios sobre identidad

Como se habrá podido advertir a partir de lo arriba brevemente planteado, el desarrollo de las líneas actuales de estudio acerca de la identidad –y también los relativos a la identidad de aprendiz–, pueden leerse como continuación de trabajos realizados desde diferentes enfoques teóricos en Psicología Educativa. Y, en verdad, es muy rica la herencia recibida; si bien la impronta de la perspectiva socio cultural es sin duda la que predomina en la literatura sobre el tema, es posible también hallar huellas de los aportes del constructivismo, y de la psicología cognitiva. Así como son claras y evidentes las ideas de Vygotsky, profusamente consideradas en la mayoría de los trabajos que revisaremos, no puede, por caso, dejar de verse la influencia del *constructivismo* en sus vertientes cognitiva y piagetiana, en los planteos acerca de la *construcción* de la identidad de aprendiz.

Quizás por la riqueza de esa herencia es difícil decidir qué trabajos resultaron más relevantes, qué ideas puntuales contribuyeron a dar forma a los actuales constructos sobre identidad. Además, por razones de espacio y por la envergadura que supondría tal empresa, –acreedora de un estudio particular con análisis profundos y pormenorizados–, no presentaremos aquí un desarrollo acerca de las diferentes aportaciones. Nos limitaremos a repasar ligeramente aquellas que se vinculan más directamente con nuestro trabajo: (1) carácter situado y distribuido de la cognición; (2) influencias

de la participación en comunidades de práctica en los aprendizajes y en la construcción de identidad; (3) el papel de las narrativas.

Estudios sobre cognición situada y distribuida. Uno de los primeros contactos que tuvimos con estos conceptos tuvieron como referencia trabajos de Resnick (1987), Brown, Collins y Duguid (1987), Resnick y Collins (1996) y Bereiter (1997); todos ellos interesados en el estudio de los aprendizajes y todos ellos iniciadores de lo que entendemos como un pasaje o corrimiento desde la perspectiva cognitiva hacia los enfoques socio-culturales. Desde estos estudios se incita a los investigadores enrolados en la línea cognitiva, a salir de sus oficinas e interesarse por entornos de aprendizaje más naturales, señalando importantes diferencias entre los aprendizajes en contextos escolares y aquellos que tienen lugar en el seno de la familia, en la vida cotidiana (Resnick, 1987)⁴.

4 Probablemente uno de los aportes más tempranos e influyentes respecto de la importancia de reconocer y atender a las diferencias en los procesos de aprendizaje que tienen lugar dentro y fuera de la escuela –y sus mutuas influencias–, reside en una comunicación de Lauren Resnick presentada como su discurso de asunción *como presidenta de la Asociación Americana de Investigaciones en Educación* (AERA, por su sigla en inglés), en 1987. En la misma se señalan cuatro aspectos claves: “Cognición individual en las escuelas versus cognición compartida, fuera de ella”; “Actividad mental pura en las escuelas versus manipulación de herramientas fuera de ella”; “Manipulación de símbolos en las escuelas versus razonamiento contextualizado fuera de ella”; “Aprendizaje generalizado en la escuela versus competencias específicas para la situación fuera de ella” (Resnick, 1987, pp. 13–16).

Anuario de Psicología
1996, no 69, 189–197
© 1996, Facultat de Psicologia.
Universitat de Barcelona

Cognición y aprendizaje*

Lauren B. Resnick
Universidad de Pittsburgh
Allan Collins
Universidad de Northwestern



Los autores analizan las implicaciones de tres temas centrales en la teoría cognitiva: el carácter constructivo del aprendizaje, las recientes aportaciones sobre aprendizaje y el carácter distribuido de la cognición. Para cada tema, se señalan 10s nuevos datos aportados por la psicología cognitiva y se indican también algunos dilemas y problemas que quedan aún por resolver.

Palabras clave: aprendizaje constructivo, cambio cognitivo, cognición distribuida.

The authors analyze the implications of three central themes in cognitive theory; the constructive nature of learning, the findings of recent research into learning, and the distributed nature of cognition. For each them, new data provided by cognitive psychology are recorded, and some as yet unsolved problems are mentioned.

Key words: Constructive Learning, Cognitive Change, Distributed Cognition. ()*

“*” Este texto corresponde al original que con el título *Cognition and learning* se incluye en la segunda edición (1994) de la *International Encyclopedia of Education*, T. Husen and T.K. Postlethwaite (Eds.). Oxford: Pergamon Press. Reproducimos el texto traducido al castellano con la autorización de los autores y de la editorial.



Dirección de los autores: Lauren B. Resnick, Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh, 3939 O’Hara Street, Pittsburgh, Pennsylvania, 15260. Allan Collins, Bolt Berenek and Newman, Inc. 10 Moulton Street, Cambridge, Massachusetts, 02138.

Las imágenes han sido levemente modificadas para adecuarlas al texto.

En términos de Resnick y Collins (1996):

“Está empezando a surgir una teoría de las situaciones cognitivas que adopta la naturaleza distribuida de la cognición como punto de partida [...]. En estas teorías se supone que la cognición se comparte con otros individuos, así como con otras herramientas y artefactos. Esto significa que el pensamiento está situado en un contexto particular de intenciones, compañeros y herramientas.” (p. 193)

Sin dudas, la idea más general que subyace a estos y otros aportes en la misma línea (estudios sobre ‘cognición cotidiana (*every-day cognition*)’ ‘cognición distribuida’, ‘cognición situada’, ‘cognición social’, ‘aprendizaje situado’, ‘pensamiento de sistemas’, ‘aprendizaje participativo’, ‘persona-más’, ‘psicología ecológica’), es que el aprendizaje es un proceso eminentemente social, que tiene lugar en las interacciones cotidianas. La cognición se explica en términos de las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos, ya sea que éstas tengan lugar en los contextos formales de aprendizaje o fuera de ellos (Barab y Plucker, 2002; Henning,

2004). Como sostiene Henning (2004) esta perspectiva desafía la idea de que hay un centro cognitivo independiente del contexto y la intención.

Sin abundar en estos conceptos, confiamos en que lo dicho permitirá reconocer la continuidad entre estos planteos y las referencias al carácter situado de los procesos de construcción de identidad.⁵

Influencias de la participación en comunidades de práctica. Un desarrollo de interés en la consideración del papel de la participación en comunidades de práctica en los procesos de aprendizaje puede hallarse en los trabajos de Lave y Wenger (1991) y Wenger, (2010). Una comunidad de práctica, sostienen, “implica participación en un sistema de actividad en el que los participantes comparten comprensiones concernientes a lo que están haciendo y lo que ello significa en sus vidas y para sus comunidades” (Lave y Wenger, 1991, p. 98). Estas comunidades se consideran esenciales para la construcción de conocimientos, ya se trate de habilidades manuales o de conceptos complejos, altamente abstractos. Ahora bien, el carácter de las actividades que se llevan a cabo dentro de las comunidades se definen en función de *relaciones sociales*, muy especialmente de las relaciones entre quienes aspiran a formar parte de la comunidad y quienes ya son miembros reconocidos en ella. Se entiende que las posibilidades de aprendizaje de los individuos están condicionadas por las oportunidades que se les ofrezcan para participar en actividades potencialmente significativas para la comunidad y para sí mismos. Un paso más en esta línea de argumentos, lleva directamente a los procesos de construcción de identidad; ello, porque el propósito de la participación en la comunidad es desarrollar un sentido de sí mismo y del lugar que se desea ocupar en la sociedad.⁶

5 Una importante recopilación de trabajos acerca del constructo de cognición situada puede leerse en D. Kirshner y J. Whitson (Eds.). (1997). *Situated Cognition. Social, Semiotic and Psychological Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

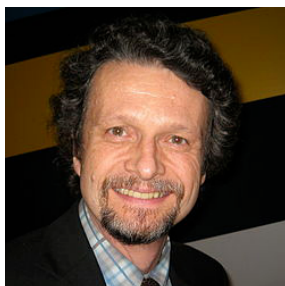
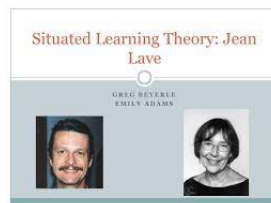
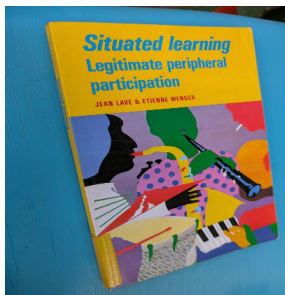
6 En Lave y Wenger (1991) se presenta una pormenorizada descripción de diferentes instancias de participación en las comunidades de práctica y sus influencias en los aprendizajes; de especial interés por las repercusiones en el campo de la Psicología Educativa, son los análisis acerca de la ‘participación periférica legítima’. En Wenger (2010) puede hallarse una buena descripción del curso seguido por estos estudios a partir de su presentación inicial en la década anterior.

JEAN LAVE
Antropóloga
1936



1991
Jean Lave y Etienne
Wenger

El aprendizaje es un proceso social de participación en *comunidades de práctica*



ETIENNE WENGER
Sociólogo
1952

Otras contribuciones que abonan los planteos en torno de las diferentes oportunidades de participación, referidas más particularmente a contextos escolares, fueron presentadas por Greeno (2006), en sus análisis sobre *patrones de interacción*. El concepto refiere a los diferentes posicionamientos que se asignan a diferentes individuos en las interacciones que ocurren en las clases. Esos diferentes posicionamientos implican que no todos tienen el mismo derecho “para iniciar propuestas para la acción, exponer una interpretación, cuestionar o desafiar las propuestas de otros participantes o para decidir que un asunto ha sido zanjado” (Greeno, 2006, p. 88). En esta misma línea, y explicitando los modos en que operan estas influencias, Roeser, Peck y Nasir, (2006) escribían.

“Las diferentes formas de participación que proporcionan los contextos para los diferentes individuos proveen la mate-

ria (es decir las experiencias) desde las cuales ellos codifican y elaboran sus auto-representaciones y experiencias emocionales específicas a la situación (es decir, competencia como estudiantes, sentido de pertenencia a la escuela, aspiraciones educativas)". (P. 405)

Como se ve, hay razones para pensar que los patrones que orientan las interacciones que tienen lugar en un contexto particular, al habilitar un tipo de participación y restringir otros, se constituyen en influencias cruciales en los procesos de construcción de identidad.

Narrativas y construcción de identidad. El legado de Jerome Bruner
Con notable conocimiento acerca del campo de la Psicología Educativa, mente curiosa y exquisitos saberes sobre el acontecer de la vida humana en su sentido más pleno, Jerome Bruner atendió reiteradamente al papel de la narrativa en la construcción de identidad (Bruner, 1986, 1991, 1997, 2003). En sus profundas consideraciones sobre el tema, pueden hallarse muchas de las características relevantes que atribuimos hoy al concepto de identidad. No es nuestro propósito desarrollar en el reducido marco de este apartado, el conjunto de esas aportaciones; no haríamos justicia a la riqueza conceptual y rigurosa fundamentación de sus planteos. Nos limitaremos, entonces, a presentar brevemente algunas de las notas esenciales respecto de la identidad como construcción narrativa del yo.

En casi risueña enunciación, Bruner (2003, p. 93) escribía que no hay un yo que "aguarde plácidamente ser representado con palabras", sino que somos nosotros mismos quienes lo construimos y reconstruimos, de acuerdo con los requerimientos de las situaciones que se nos presentan, orientados por nuestras experiencias, recuerdos del pasado y miedos por el futuro: "un yo con historia y con posibilidad" (Bruner, 1997, p. 54). Ahora bien, esta creación del yo no se plantea como fruto exclusivo de una actividad interior –recuerdos, ideas, creencias, sentimientos–, sino que se basa también en fuentes externas – valoración y estima que recibimos de los demás y las expectativas que se generan en función de la cultura en la que se está inmerso. Y, en efecto, los reclamos de Bruner acerca de la relevancia de la construcción del yo como experiencia humana, así como sus definiciones sobre el papel de la narrativa y la cultura en dicha construcción, han sido claros y convincentes en sus diferentes escritos. Transcribimos algunas de las formulaciones que mejor parecen expresar ese pensamiento:

“Tal vez la única cosa más universal sobre la experiencia humana sea el fenómeno del “Yo”, y sabemos que *la educación es crucial para su formación*” (Bruner, 1997, p. 53).

“La creación de un Yo es un arte narrativo [...] los actos narrativos dirigidos a crear el Yo son guiados típicamente por modelos culturales tácitos e implícitos de lo que éste debería ser y, naturalmente, de lo que no debe ser”. (Bruner, 2003, p. 94-95).

Avanzando en las razones acerca de por qué asigna a la narrativa un papel tan esencial en la construcción del Yo, Bruner añade que el talento narrativo es un rasgo propio del género humano, así como lo es la posición erecta o el pulgar opuesto.

“Creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa [...], el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad. Y a esta altura está demostrado que sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad.” (Bruner, 2003, p. 122).⁷

7 Como parte de la documentación que avala sus afirmaciones, Bruner hace referencia a una alteración neurológica, denominada *disnarratividad*, que afecta la capacidad de relatar o comprender historias. Puede resultar de interés la lectura de un artículo de Kay Young y Jeffrey Saver sobre las bases neurobiológicas de la narrativa, donde, con referencia a dicho trastorno escriben: “Los pacientes con estos síndromes ilustran la inseparable conexión entre narratividad y personalidad. Los individuos con daño cerebral pueden perder sus competencias lingüísticas o visoespaciales, pero todavía son reconocidamente las mismas personas. *Los individuos que han perdido la habilidad para construir narrativas, sin embargo, han perdido sus yoes.* (Young y Saver, 2001, p.72) Young, K. y Saver, J. (2001) The Neurology of Narrative. *SubStance* 30 (1) pp. 72–84) Doi 10.1353/sub. 2001.0020 https://www.researchgate.net/publication/236709327_The_Neurology_of_Narrative

tores internos y externos en los desarrollos de diferentes temas en el campo de la Psicología Educativa, vale añadir que el tema recibió también constante atención en los trabajos de Bruner. Su posición respecto de que la creación del yo se produce tanto del exterior al interior como en sentido contrario se expresa reiteradamente en sus escritos, especialmente en sus señalamientos acerca de la necesidad de hallar un balance entre autonomía y conexión, agencia y estima o autonomía y compromiso en la construcción de identidad (Bruner, 1997, 2003).

Finalizamos aquí el breve recorrido por posiciones teóricas que, de alguna manera, se integran en los estudios más recientes sobre identidad del aprendiz. En la próxima sección atenderemos más directamente al modo en que se fue construyendo el ‘modelo de identidad de aprendiz’.

2. Hacia la elaboración de un modelo de identidad de aprendiz

Al intentar una presentación de los pasos seguidos en la elaboración de un modelo de construcción de identidad de aprendiz, una mención que no puede omitirse corresponde a los sucesivos trabajos de César Coll y de Leili Falsafi, cuyas publicaciones, a lo largo de la década de 2010, constituyen verdaderos jalones en la conformación de esta línea de estudios. En la segunda sección de este trabajo analizaremos en detalle los componentes y funcionamiento de lo que lícitamente se conoce como el modelo de Coll y Falsafi, pero nos ocuparemos primero de los estudios que llevaron a su conformación.

Primeras referencias al constructo

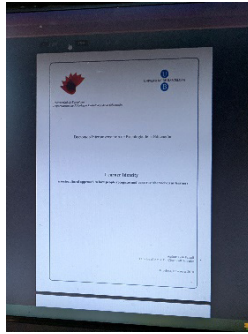
En 2010, el trabajo “*Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*”, presentado como tesis de Falsafi, dirigida por César Coll, en el Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona, inicia el planteo acerca de los factores y mecanismos que operan en la construcción de la identidad de aprendiz. En el mismo año 2010, la *Revista de Educación*, publicó un monográfico sobre el tema Educación e Identidad, en el que se incluyen 2 artículos de Coll y Falsafi, uno de ellos como presentación del monográfico –Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos (Coll y Falsafi,

2010a)—, otro, destinado a mostrar las raíces socioculturales del estudio de la identidad de aprendiz, así como la relevancia de este constructo en tanto *herramienta analítica y pedagógica* –Coll y Falsafi, 2010b). Asimismo, en lo que puede considerarse un apoyo a la atribución de los inicios de esta línea de estudios a los autores mencionados, cabe señalar que en la pormenorizada revisión de la literatura realizada por Falsafi (2010), de las 122 referencias bibliográficas que se introducen en la tesis, sólo 8 artículos incluyen la denominación *identidad de aprendiz* (Avis, 1996; Crees et al., 2006; Hughes y Lewis, 2003; Joyes, 2008; Reeves, 2008; Rubin, 2007; Solomon, 2003; Wallace, 2009) y otros dos trabajos de un mismo autor presentan denominaciones similares: *identidad de aula* (Wortham, 2004) e *identidad de aprendizaje* (Wortham, 2006).^{8,9}

En 2011, un capítulo de Falsafi y Coll (2011), en una obra acerca de la identidad en Psicología Educativa, retoma fundamentos de la perspectiva sociocultural y profundiza en las ideas de *dialogismo* y *cronotopo*, desarrolladas por Bajtin (1986, citado en Falsafi y Coll, 2011); estas ideas refieren respectivamente a dos rasgos inherentes al proceso de construcción de identidad: carácter social, relacional (dialogismo) y situado en tiempo y espacio (cronotopo: del griego: *kronos* = tiempo y *topos* =espacio, lugar).

8 Todas las menciones bibliográficas fueron tomadas de la sección Referencias, en Falsafi (2010, p. 277–285).

9 Curiosamente, el detalle bibliográfico no incluye la mención de un trabajo previo de los mismos autores, donde se plantea la identidad de aprendiz como “un concepto funcional en los contextos y actividades de aprendizaje. Adoptando una perspectiva sociocultural, se distingue la identidad de aprendiz de otros tipos de identidad y se identifican sus componentes principales” (Coll y Falsafi, 2008, p.1).



LEARNER IDENTITY

A sociocultural approach
to how people recognize
and construct themselves
as learners

Author: Leili Falsafi
Director of thesis: Dr.
César Coll Salvador

Barcelona, November
2010



[http://www.psyed.edu.es/
prodGrintic/tesis/Falsa-
fi_Thesis.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintic/tesis/Falsafi_Thesis.pdf)

A mediados de la década de 2010, un nuevo monográfico, publicado esta vez como una compilación de las comunicaciones sobre Identidad, Aprendizaje y Ambientes Digitales, presentadas en el Segundo Encuentro de la Sección Ibérica de ISCAR (*International Society for Cultural and Activity Research*) incluye tres aportaciones de igual interés en lo que refiere a la construcción de las identidades de aprendizaje. Un primer trabajo de Aldana, Campos y Valdés (2015), resalta el papel de las experiencias subjetivas de aprendizaje y de los diferentes contextos en las que ocurren. Otra ponencia recopilada a continuación, corresponde a Falsafi y Coll (2015), quienes destacan el papel del concepto de identidad de aprendizaje como herramienta para el análisis del *sentido* que los estudiantes atribuyen a los aprendizajes y, en particular, de *sus percepciones* acerca de los *actos de reconocimiento* a través de los cuales *otras personas* expresan valoraciones de sus comportamientos. Relacionada también con los actos de reconocimiento, una comunicación de Saballa, Largo, Castelar y Pereira (2015) profundiza en la diferenciación entre *actos de reconocimiento* y *sentido de reconocimiento*, para mostrar que el aprendiz no siempre podría dar sentido a

las respuestas de otras personas frente a sus desempeños.¹⁰ Solo un año después, en Valdés, Coll y Falsafi (2016: 168), se vuelve a poner el acento en las *experiencias de aprendizaje* entre las que se discriminan los siguientes tipos: “experiencia cumbre, epifanía, puntos de inflexión (*turning points*), incidente crítico, experiencia crítica, experiencia significativa, experiencia cristalizadora y experiencia educativa clave”. En todos los casos, como vemos, se entiende el proceso de construcción de identidad como interjuego entre factores individuales y sociales.

Sobre la base de los estudios de Coll y Falsafi pueden leerse también una serie de trabajos llevados a cabo por un grupo de investigación de la Universidad de Concepción, en Chile, interesado especialmente en los problemas de permanencia y abandono en estudiantes universitarios. Tres trabajos sucesivos del mismo equipo, a los que tuvimos acceso, están planteados como propuesta teórica (Abello y otros, 2016a), como estudio fenomenológico (Abello y otros, 2016b) y como estudio cualitativo (Abello y otros, 2018). En todos ellos se acentúa la relevancia del constructo identidad de aprendiz como herramienta para el análisis de las interacciones que tienen lugar a lo largo de la formación universitaria. En ese encuadre, hallaron que cuando se pone a los estudiantes ante tareas que les requieren reflexionar acerca de las experiencias de aprendizaje que consideran más significativas, se crean oportunidades propicias para conocer mejor las diferentes influencias presentes en las clases. Los estudiantes podrían reconsiderar el sentido que otorgaron a las mismas –y con ello realimentar, mantener o cambiar sus representaciones y sentimientos acerca de sí mismos y reorientar sus actuaciones futuras. Los docentes, a su vez, pueden encontrar nuevas ventanas para conocer más acerca del modo en que sus solicitudes, intercambios y valoraciones fueron interpretadas por sus estudiantes.

Otras contribuciones

Sin el marcado alineamiento con las ideas de Coll y Falsafi presentes en los estudios arriba considerados, un Monográfico de *Papeles de Trabajo*

10 El encuentro de referencia, *Personas y Sociedades Conectadas. Aportaciones del ISCAR ibercat 2014*, se llevó a cabo en Girona, los días 21, 22 y 23 de abril de 2014. Todas las comunicaciones pueden leerse en el siguiente enlace: <http://www.uam.es/otros/ptced-h/2015v11n2sp.pdf>

sobre *Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, publicado por la Universidad de Girona, nos acerca las contribuciones presentadas en el Congreso *Cultural–Historical, Activity and Sociocultural Research at Times of the Contemporary Crisis: Implications for Education and Human Development*, llevado a cabo en Creta (Grecia), en julio de 2016, convocado bajo el tema central de *Aprendizaje e identidad: El papel de la educación formal en la construcción de las identidades*. El propósito del mismo, según puede leerse en la introducción del monográfico, fue presentar una perspectiva integral sobre lo que, desde distintos grupos de trabajo, se está investigando en torno del modo en que la participación en escenarios de educación formal contribuye en la construcción de identidad (Martínez–Lozano y Lalueza, 2016). A modo de cierre de dicha publicación, Lalueza y Martínez Lozano (2016) exponen los tres puntos que consideran más significativos, a la vez que compartidos, en las diferentes ponencias: *el sentido*, entendido como punto de encuentro entre los motivos del aprendiz y las metas fijadas para las actividades en las que tiene oportunidades de participar; el *carácter dialógico* evidenciado en la influencia de las interacciones en la construcción de la identidad y el papel central de *las narrativas* en el mismo proceso.

Lejos de pretender desdibujar o contraargumentar acerca de las conclusiones mencionadas, nos pareció oportuno detenernos en algunos planteos que permean los diferentes aportes del monográfico y que vale la pena enfatizar: uno, referido al papel de la escolarización en la construcción de identidad (Lalueza y otros, 2016); dos, la ubicación de estudios sobre identidad en el marco de las relaciones entre diferentes contextos, especialmente la atención a las continuidades y discontinuidades culturales entre los aprendices y la escuela, sus familias y las comunidades de referencia (Esteban Guitart, Llopert y Subero, 2016)

La contribución de Lalueza y otros (2016), refiere puntualmente al papel de la escolarización en la construcción de identidad, desde la perspectiva de las relaciones entre instituciones representativas de la cultura dominante y los grupos minoritarios. Ellos consideran que su investigación permitió comprender que las diferencias culturales, por sí mismas, no conforman minorías; *que la escolarización es un factor esencial en la génesis de las identidades minoritarias*. Clara y explícitamente sostienen que el éxito o fracaso de las instituciones para lograr la inclusión de las minorías depende de los modos de participación que se habiliten para los estudiantes. Si la institución garantiza participaciones legítimas, facilitando la conexión entre motivos del aprendiz y metas institucionales, así como compartiendo

lenguajes y narrativas, se abren también las vías para generar sentimientos de pertenencia y la posibilidad de optar entre una amplia gama de identificaciones posibles.

El aporte de Esteban–Guitart, Llopart y Subero (2016), invita a vincular los estudios sobre la identidad de aprendiz con la línea de trabajos relativos a los *fondos de conocimiento e identidad* de los estudiantes. Considerado en sí mismo, el trabajo puede leerse como una propuesta de intervención socioeducativa, que apunta a mejorar los logros académicos de estudiantes pertenecientes a grupos social y culturalmente desfavorecidos. En un encuadre más amplio, el escrito forma parte de una línea de investigación con importante trayectoria en el estudio de la identidad. Nos detendremos ligeramente en ella.

*Fondos de conocimiento*¹¹ En la literatura revisada en torno del tema (Bensimon, 2007; Brito Rivera, Subero y Esteban–Guitart, 2018; Esteban–Guitart, Llopart y Subero, 2016; Esteban–Guitart y Saubich, 2013; González, Moll y Amanti, 2005; Moll, 2018, 2019; Moll, Amanti, Neff y González, 1992; Moll y González, 1994; Moll, Tapia y Whitmore, 2001; Vélez Ibáñez y Greenberg, 1992) hay consenso en atribuir el inicio de los estudios acerca de los *fondos de conocimiento* a dos grupos de trabajo que, por su conformación e igualdad de metas, permitieron conjugar aportes del campo de la Antropología y de la Psicología Educativa además de hacer visibles problemas relevantes para la enseñanza. Por un lado, los antropólogos Carlos Vélez–Ibáñez y James Greenberg, lideraron las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad de Arizona, con el propósito de mejorar el desempeño escolar de niños

11 En el Diccionario de la Real Academia Española, el vocablo fondo lleva a 32 acepciones diferentes, a las que se suman alrededor de otras 20 cuando el mismo va acompañado de otra u otras palabras (Ej., bajo fondo, fondo butre, fondos de inversión...). Quizás por ello, la expresión *fondos de conocimiento* pueda generar confusión o dificultades para su comprensión. Con la intención de aclarar el sentido del término, transcribimos aquí, las 2 acepciones que se aproximan más al sentido con que se lo utiliza en los ámbitos académicos de referencia y sobre los que desarrollaron los estudios que conforman esta línea. Ellos son: “7. m Caudal o conjunto de bienes que posee una persona o comunidad. [...]; 12. m. Caudal de algo. *Fondo de sabiduría, de virtud, de malicia.*” (<https://dle.rae.es/fondo#otras>)

provenientes de familias mejicanas de clase trabajadora. El argumento central que sustentaba dicho trabajo, en términos de sus autores, es el siguiente:

“... nuestra posición es que las escuelas públicas muchas veces ignoran los recursos estratégicos y culturales, que hemos denominado *fondos de conocimiento*, que contienen los hogares. [...] Argumentamos que comprender las relaciones sociales en las que se insertan los niños y las características generales del aprendizaje generado en el hogar son claves para entender la construcción de la identidad cultural y el surgimiento de la personalidad cultural entre los niños mexicanos estadounidenses.” (P. 313).

Por otro lado, se reconocen igualmente los trabajos de Luis Moll y colaboradores, más específicamente una publicación, en *Theory into Practice*, de Moll, Amanti, Neff y González. Puede leerse allí que sus análisis de los fondos de conocimiento “representan una visión positiva de las familias, como contenedoras de amplios recursos culturales y cognitivos, con gran utilidad potencial para la instrucción en las aulas” (Moll, Amanti, Neff y González, 1992, p. 134). En un trabajo posterior del mismo grupo, en sencilla pero contundente afirmación, se añade: “El concepto de *fondos de conocimiento*, que está en el corazón de este libro, está basado sobre una premisa simple: Las personas son competentes, tienen conocimiento; sus experiencias de vida les han dado ese conocimiento.” (González, Moll y Amanti, 2005).

¿Por qué resultan valiosos los aportes de los estudios sobre los fondos de conocimiento? Pensamos que hay tres líneas claras de contribuciones que merecen señalarse. Por una parte, *desde el plano conceptual*, el constructo permite integrar y denominar diversas influencias que se entretajan en los entornos familiares; en este sentido, parece oportuno considerar dos definiciones donde se establece el origen, carácter y funcionalidad que se les atribuyen.

“Nosotros usamos el término “fondos de conocimiento” para referirnos a aquellos *cuerpos de conocimientos y habilidades culturalmente desarrollados e históricamente acumulados* que son

esenciales para el funcionamiento y bienestar de las familias o los individuos” (Moll, Amanti, Neff y González, 1992, p. 133).

“Utilizamos la expresión “fondos de conocimiento” para referirnos a las distintas *redes sociales* que conectan a las familias con sus entornos sociales y hacen posible compartir o intercambiar recursos, incluidos el conocimiento, las habilidades y el trabajo esencial para su funcionamiento [...]” (Moll, Tapia y Whitmore, 2001, p. 186).¹²

Asimismo, los trabajos avalaron dos cambios conceptuales remarcables: *uno*, el reconocimiento de que los éxitos y fracasos en la escolarización no deben atribuirse sólo o principalmente a factores personales, sino que es necesario atender también a los factores contextuales; *dos*, que el estudio de las continuidades y discontinuidades entre familia y escuela, no debería centrarse en señalar déficits de conocimientos sino en conocer, en su gran diversidad, aquellos que están disponibles.

Por otra parte, *desde el plano socio-educativo*, los estudios contribuyeron a visibilizar que no todos los conocimientos que los estudiantes traen a la escuela son igualmente valorados y también, que maestros y profesores sabemos muy poco acerca del amplio acervo de conocimientos no escolarizados del que disponen los estudiantes, sus familias y sus grupos de referencia.¹³ Cabe añadir que ese escaso conocimiento y pobre valoración de los fondos de conocimientos de las familias, incide en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un doble sentido: por un lado, los profesores

12 En ambas citas la cursiva es nuestra y se la usa para destacar los diferentes referentes del concepto. La fecha indicada para Moll, Tapia y Whitmore, corresponde a la versión en español; el trabajo en inglés fue publicado en 1993.

13 No deja de sorprender, en el estudio de Moll y colaboradores (1992), la amplitud y diversidad de áreas de conocimiento que pudieron identificar en sus trabajos con familias de clase trabajadora. Agrupados en una tabla sobre los fondos de conocimiento de las familias visitadas, incorporan las siguientes categorías: Agricultura y minería; Economía; Manejo del hogar; Conocimiento científico; Medicina y Religión. Sólo a modo de ilustración, transcribimos los rubros mencionados en la categoría *Agricultura y Minería*. Agricultura y ganadería, que comprende: habilidades de equitación; manejo de animales; suelos y sistemas de riego; siembra de cultivos; rastreo, caza y preparación de las presas. Minería: Encofrados; Minerales; Explosivos, Operación y Mantenimiento de equipos. (Moll, Amanti, Neff y González, 1992, p. 132).

no incorporan en las tareas que solicitan, referencias a situaciones o modos de atender a problemas que podrían vincularse con tales conocimientos; por otro lado, esas ausencias restringen en gran medida las posibilidades de los estudiantes de usar sus conocimientos para dar sentido a las metas y actividades que se les proponen desde las escuelas.

Por último, *desde un plano metodológico* destaca la incorporación y refinamiento de métodos propios de un enfoque cualitativo, en particular los que tienen que ver con etnografías e historias de vida. El estudio de las familias, llevado a cabo por grupos de trabajo de investigadores y maestros en ejercicio, mostró su versatilidad para cumplir simultáneamente con diferentes propósitos. Las visitas a los hogares proporcionaron conocimientos sobre los recursos materiales y simbólicos disponibles, así como el carácter de las relaciones familiares y las modalidades que asumen los aprendizajes en esos entornos. Pero, además, permitió a los investigadores afianzarse en el modo de realizar las entrevistas, organizar las notas de campo, mantener reuniones de trabajo para la discusión de los avances y diseñar estrategias de enseñanza acordes a las características de los grupos hacia los que estaban dirigidas.

En síntesis, pensamos que los desarrollos en torno del concepto de fondos de conocimiento son valiosos para estudiar cómo influyen en los aprendizajes y en la construcción de identidades los contextos familiares y las diferentes vinculaciones con las instituciones educativas.¹⁴

Fondos de identidad. Así como es clara la atribución de autoría respecto del enfoque de fondos de conocimiento, como señaláramos en el apartado anterior, son también claras y consensuadas las referencias a sucesivos trabajos de Esteban–Guitart como iniciador de los estudios sobre los *fondos de identidad* (Brito Rivera, Subero Tomás y Esteban Guitart, 2018; Esteban–Guitart, 2012a, 2012b, 2019; Esteban–Guitart y Moll, 2014; Esteban–Guitart y Saubich, 2013; González Patiño y Esteban–Guitart, 2015). Asimismo, aseveraciones precisas acerca de sus fundamentos permiten apreciar la continuidad existente entre ambos desarrollos. Esteban–Guitart recono-

14 En el capítulo V, vinculado al planteo sobre identidades en ciencias, retomamos brevemente las ideas sobre fondos de conocimiento.

ce explícitamente que el enfoque de fondos de identidad no tiene como propósito sustituir al de fondos de conocimiento sino de complementarlo para atender a aspectos que no habían sido considerados (Esteban–Guitart y Saubich, 2013). Confirmando esta continuidad, en un trabajo posterior del mismo Esteban–Guitart, se explicita que el enfoque de fondos de identidad surgió de la convergencia de dos perspectivas: la *multimetodología autobiográfica*, –propuesta por Bagnoli en 2004– y el enfoque de *fondos de conocimiento* desarrollado en el grupo de trabajo liderado por Luis Moll (Esteban Guitart, 2019).¹⁵

Además, si nos detenemos en los aspectos compartidos entre el enfoque de fondos de conocimiento y el de fondos de identidad, podemos anotar la común adscripción a las perspectivas socio–histórica y sociocultural, acerca del desarrollo humano en general y sobre la construcción de identidad más particularmente. Una noción clave es que los seres humanos y sus mundos sociales son inseparables: la identidad está incrustada en la cultura; está siempre *mediada y distribuida* entre personas, artefactos, actividades y ambientes (Esteban–Guitart y Moll, 2014). Por otra parte, las diferencias, o más precisamente las novedades que trae el enfoque de fondos de identidad, refieren también a consideraciones de orden conceptual y metodológico.

En lo *conceptual* puede ubicarse un mayor apego a la concepción Vygotskiana de *experiencia vivida* (*perezhivanie*). Se entiende que las identidades emergen de experiencias vividas; es en el curso de tales experiencias, inseparables de actividades, artefactos culturales, otros significativos, espacios geográficos e instituciones sociales donde se define el sentido del yo, donde toman forma las interpretaciones, sentimientos y valoraciones acerca de uno mismo. En sencilla descripción, podría decirse que el enfoque de los fondos de conocimiento se centra en el estudio de los repositorios de recursos culturales disponibles para una persona, especialmente aquellos que están presentes en los entornos familiares; en tanto el enfoque de los fondos de identidad pone el acento en el modo en que las personas se

15 No hemos tenido acceso al artículo completo de Bagnoli, A. (2004) al que refiere Esteban–Guitart: Researching identities with Multi–Method Autobiographies. *Sociological Research Online* 9 (2). DOI: 10.5153/sro.909. Solo hemos podido recuperar el *Abstract*, mediante el DOI indicado.

apropian de esos reservorios, la manera en que los usan en sus intercambios en los diferentes contextos de los que participan y el sentido que atribuyen a las *experiencias vividas* en tales intercambios.

En términos de Esteban–Guitart y Moll (2014):

“Los fondos de conocimiento son repositorios de identidad a los que la gente tiene acceso. Consecuentemente, *los fondos de conocimiento son fondos de identidad cuando la gente los usa para autodefinirse*. Específicamente, lo que nosotros entendemos por *fondos de identidad* son recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos que son *esenciales para la auto-definición, auto-expresión y auto-entendimiento de las personas*.” (P. 37; el uso de cursiva es nuestro)

Por otra parte, el concepto se amplía en el sentido de incluir nuevas unidades de análisis para atender a la *influencia de factores macro estructurales* tales como las instituciones sociales, las relaciones de poder, ideologías y narrativas hegemónicas sobre diferentes áreas del comportamiento humano. Abonando este planteo, Esteban–Guitart discrimina diferentes tipos de fondos de identidad:

- *Fondos geográficos de identidad*, cuando lo que se utiliza para definir identidad, individual o colectiva, refiere a características de espacios físicos (llanuras de la pampa o el viento de la puna, en Argentina), particularidades socio-económicas y culturales de sociedades urbanas (humor cordobés, puntualidad australiana, virilidad romana)¹⁶
- *Fondos sociales de identidad*, aquí se hace referencia a las redes sociales de los estudiantes, a las personas o grupos que les son significativos (referentes de la música, arte, deportes, ciencia...).

16 En muy somera síntesis, una definición de geografía en Wikipedia dice: “En sentido amplio es la ciencia que estudia la superficie terrestre, las sociedades que la habitan y los territorios, paisajes, lugares que la forman al relacionarse entre sí.” (<https://es.wikipedia.org/wiki/Geograf%C3%ADa>) Asimismo, vale la pena una ligera consulta a la página completa, donde se detallan las diferentes ramas de estudio de esta disciplina, y con ello alimentar la reflexión acerca del alcance que puede tener la noción de *fondos geográficos* de identidad.

- *Fondos culturales de identidad*, cuando se usan ciertos artefactos culturales para auto-identificarse (himnos, banderas, lemas);¹⁷
- *Prácticas de identidad*, relativas a actividades que las personas realizan y a las que consideran significativas (estudiar, practicar deporte, cultivar verduras, asistir a determinados eventos).
- *Fondos institucionales de identidad*, significatividad de la pertenencia a diferentes instituciones y valoración de los roles a ellas vinculados (familia, escuela, culto, ámbito laboral) (Esteban–Guitart y Saubich, 2013).

En el plano *metodológico*, los cambios conceptuales relativos a la relevancia de las experiencias de los propios estudiantes, así como incorporación de nuevas unidades de análisis se tradujeron en la necesidad de una mayor variedad de estrategias para su estudio. Bajo la denominación de *Multimetodología Autobiográfica Extendida*, Esteban–Guitart (2012a y 2012b), sistematiza y extiende la propuesta de Bagnoli (*Multimetodología Autobiográfica*),¹⁸ añadiendo a las ya existentes, nuevas técnicas y estrategias que agrupa bajo cuatro dimensiones: (1) *Entrevistas abiertas en profundidad*, donde ubica las clásicas historias de vida y además otras dos estrategias destinadas a indagar específicamente sobre fondos de conocimiento y creencias culturales. (2) *Dibujo identitario revisado*, que comprende otras tres estrategias tendientes a complementar la propuesta de *dibujo identitario* utilizada por Bagnoli, por la que se les solicita a los participantes del estudio, que realicen un dibujo de sí mismos. Las estrategias que se añaden, apuntan a obtener más información acerca de la forma en que la persona se autodefine, a través de preguntas directas, descripciones o tareas especiales.¹⁹ (3) *Artefactos–rutinas–formas de vida*, cuatro estrategias

17 Puede resultar emotivo pensar en la perdurabilidad –supuestamente de más de 8 siglos– del *Gaudeamus Igitur*, como identificación de formación universitaria. (Para quienes sigan disfrutándolo, incluimos un link a una de sus versiones: <https://www.youtube.com/watch?v=IX0yIm39yos>)

18 Esta misma denominación y orientación metodológica se retoma en un trabajo de Díaz Barriga, López y Vázquez (2018) para indagar acerca de los fondos de identidad en estudiantes de posgrado del área Psicología y Educación en una universidad pública mexicana. (Díaz Barriga, F., López, E. A. y Vázquez, V. I. (2018). Exploración de los fondos de identidad en estudiantes de posgrado mediante una adaptación de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE). *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 14(1), 1–22. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp)

19 En un novedoso trabajo, acerca de la identidad digital, Díaz Barriga Arceo y Vázquez

donde se indaga acerca de los recursos que las personas utilizan en sus rutinas cotidianas y educativas mediante diarios semanales, fotografías, completamiento de protocolos.(4) *Mapas psicogeográficos*, el uso de diferentes recursos visuales a través de los cuales los informantes puedan identificar y describir los acontecimientos más importantes en su vida (cronograma), en la historia familiar (genomapa), en los contextos geográficos (geomapa), en contextos sociales (ecomapas) o en el plano de las relaciones con otras personas (mapa relacional).

Finalizando este recorrido de fundamentos y antecedentes sobre identidad e identidad de aprendiz e intentando una valoración del enfoque, el señalamiento más claro por hacer, apunta al extraordinario trabajo de discriminación de factores que operan en la construcción de identidad. Desde nuestra perspectiva, la pormenorizada descripción de los *tipos de fondos de identidad*, abre nuevas avenidas para el estudio de temas clásicos de la Psicología Educativa, a la vez que, junto al enfoque de fondos de conocimiento, consolidan los planteos en torno de la identidad de aprendiz, constructo en el que focalizaremos en capítulos subsiguientes.

Referencias

- Abello, R., Vila, I., Pérez, M., Lagos, I., Díaz, A. y Contreras, Y. (2018). La identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias: estudio cualitativo. *Atenea (Concepc.)* 518, pp. 41–55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622018000200041>
- Abello, R., Vila, I., Pérez, M., Lagos, I., Espinoza, C. y Díaz, A. (2016a) Identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias en el contexto de la permanencia y el abandono: propuesta teórica. *Paideia* 58, pp. 11–34. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1448>

Negrete, usan la estrategia de *dibujo identitario*, solicitando a estudiantes de secundaria que construyan un avatar que los represente. (Díaz Barriga–Arceo y Vázquez Negrete, V. (2020). Avatares y cajas de herramientas: identidad digital y sentido del aprendizaje en adolescentes de secundaria. *Revista Electrónica Educare* 24 (1). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000100001

- Abello, R., Vila, I., Pérez, M., Lagos, I. Cobo, R y Díaz, A. (2016b). Identidad de aprendiz como herramienta analítica de las interacciones entre profesores y estudiantes universitarios: un estudio fenomenológico. *Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. ClaBes* 9, 10 y 11 de noviembre, 2016. Quito.
- Aldana, M., Campos V. y Valdés, A. (2015) Experiencias subjetivas de aprendizaje en la construcción de la identidad de Aprendiz. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 6–10. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Barab, S. y Plucker, J. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an Age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 37 (3), 165–182.
- Bensimon, E. (2007). The Underestimated Significance of Practitioner Knowledge in the Scholarship on Student Success. *The Review of Higher Education*, 30(4), pp. 441–469.
- Bereiter, C. (1997). Situated Cognition and How to Overcome it. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.) *Situated Cognition. Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Brito Rivera, L. F.; Subero, D.; Esteban–Guitart, M. (2018) Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42, 1, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918005>
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18 (1), 32–42. <https://www.johnseelybrown.com/Situated%20Cognition%20and%20the%20culture%20of%20learning.pdf>
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press. Hay una versión en español, de 2004: *Realidad Mental y Mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Clayton, S. (2003) Environmental identity: A conceptual and operational definition. En, S. Clayton y S. Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature* (pp. 45–65).
- Coll, C. & Falsafi, L. (2008). La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices. Ponencia presentada en el Seminario sobre *Identidad, aprendizaje y enseñanza*. Castelldefels, 2008 http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC_LF_UOC_08.pdf
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010a) Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353. Septiembre–diciembre 2010, pp.17–27.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010b) La identidad de sujeto de proceso de aprendizaje (LI). Una herramienta educativa y analítica. *Revista de Educación*, 353. Septiembre–diciembre 2010, pp. 211–233.
- Cummins, Jim (2001) *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. Segunda edición. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Engel, A. y Coll, C. (2021) *La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi*. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1–12. [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp)
- Esteban–Guitart, (2012a). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XVIII (4), pp. 587–600.

- Esteban–Guitart, M. (2012b) La multi–metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), pp. 51–64.
- Esteban–Guitart, M. (2019). Identity in Education and Education in Identities. Connecting Curriculum and School Practice to Students’ Lives and Identities. En, P. Hviid, y Martsin, M. (Eds.), *Culture in Education and Education in Culture*, Cultural Psychology of Education 10, (159–175). https://doi.org/10.1007/978-3-030-28412-1_10
- Esteban Guitart, M. y Moll, L. (2014). Funds of identity: a new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology* 20 (1) 31–48. https://www.researchgate.net/publication/262637825_Funds_of_Identity_A_new_concept_based_on_the_Funds_of_Knowledge_approach
- Esteban–Guitart, M., Llopart, M. y Subero, D. (2016). La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. La conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y formas de vida de los aprendices. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 13–19. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Esteban–Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25(2), pp. 189–211.
- Falsafi, L. (2010). Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. Tesis para acceder al Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación, dirigida por César Coll, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación; Universidad de Barcelona.
- Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordinadas espacio–temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.) (2011) *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77–98). Barcelona: Narcea.

- Falsafi, L. y Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La identidad de aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 16–19. en <http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11n2sp.pdf>
- González Patiño, J. y Esteban Guitart, M. (2015). Fondos digitales de conocimiento e identidad. Un análisis etnográfico y visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 20–25. <http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11n2sp.pdf>
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah: Routledge.
- Greeno, J. G. (2006). Learning in activity. En K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (79–96). Nueva York: Cambridge University Press.
- Henning, P. (2004). Everyday cognition and situated learning. En D. Jonassen (Ed.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 143–168). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kamil, M. L., P. Mosenthal, D. Pearson y R. Barr (Eds.) (2000). *Handbook of Reading Research III*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Lalueva, J. y Martínez–Lozano, V. (2016) La construcción de la identidad en comunidades de práctica educativa. Una reflexión final a modo de conclusión. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 59–63. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Lalueva, J. L., Sánchez–Busqués, S., Padrós, M. y García–Romero, D. (2016). Educación, minorías e identidad. Reflexiones a través de un proyecto de investigación–acción. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 20–29. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge.

- Martínez–Lozano, V. y Lalueza, J. (2016). Aprendizaje identidad: El papel de la educación formal en la construcción de las identidades. Presentación. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 12 (3), pp. 1–3. http://psicologia.udg.edu/PT-CEDH/menu_articulos.asp
- Moll, L. (2018). Prólogo. En, J.C. Márquez Kiyama y C. Ríos Aguilar (Eds.) *Funds of Knowledge in Higher Education. Honoring students' cultural experiences and resources as strengths* (pp. viii–x). Nueva York: Taylor y Francis.
- Moll, L. (2019). Elaborating funds of Knowledge: community–oriented practices in international context. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68 (pp. 130–138).
- Moll, L. y González, M. (1994) Lessons from research with language minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), pp. 439–456. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969409547862>
- Moll, L., 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*, XXXI,(2), pp. 132–141.
- Moll, L., Tapia, J. y Whitmore, K. (2001). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. En, G. Salomon (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 185–213). Buenos Aires: Amorrortu.
- Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2023). Identity Constructions. Roots and Projections of Studies on Learner Identity: Contributions to Educational Research and Practice. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, LJRHSS-X, vol.23, Issue 21, Oct., 2023, pp.: 29-48. Great Britain Journals Press, United Kingdom, e-ISSN: 2515-5792. DOI 10.17472/LJRHSS.
- Paoloni, P., M Rinaudo y R. Martín (Comps.) 2019. *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales*. Córdoba: Brujas.

- Resnick, L. (1987) Learning in School and out. *Educational Researcher*, 16 (9), pp 13–20.
- Resnick, L y Collins, A. (1996). Cognición y Aprendizaje. *Anuario de Psicología* 1996, (69), pp. 189–197. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9097/11610>
- Rinaudo, M.C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P., Rinaudo, M. y González Fernández, A. *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (163–205). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Roeser, R.W., Peck, S. C., Nasir, N. S. (2006). Self and identity processes in school motivation, learning and achievement. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 391–424). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sabala, D., Largo, M., Castelar, J. y Pereira, A. (2015) Procedimiento para la identificación y caracterización de actuaciones que potencialmente comportan actos de reconocimiento en actividades de aprendizaje: un estudio piloto. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 32–37. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Valdés, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos* XXXVIII, (153), pp. 168–184.
- Vélez Ibáñez, C. y Greenberg, J. (1992). Formation and Transformation of Funds of Knowledge among U.S.– Mexican Households. *Anthropology and Education Quarterly* 23 (4) pp. 313–335.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11

Young, J., Carsten Conner, L y Pettit, E. (2020) ‘You really see it’: environmental identity shifts through interacting with a climate change–impacted glacier landscape, *International Journal of Science Education*, 42:18, 3049–3070, DOI: [10.1080/09500693.2020.1851065](https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1851065) <https://www.researchgate.net/publication/236709327> [The Neurology of Narrative](#)

Capítulo III

Consideraciones actuales del modelo de identidad de aprendiz. Ampliación del concepto y proyecciones en educación

Paola Verónica Paoloni y María Cristina Rinaudo

Apoyándonos en los argumentos presentados en el capítulo anterior no dudamos en reiterar nuestros planteos acerca de la relevancia que asumen los procesos de construcción de identidad de aprendiz para el campo de la Psicología Educacional. ¹Si la interacción, la actividad, el discurso y el reconocimiento, son componentes esenciales en la construcción de la identidad (Falsafi y Coll, 2011) entonces, y como dijimos, la identidad

1 En dos trabajos anteriores -Paoloni y Rinaudo (2023) y Paoloni, Rinaudo y Schlegel (2025, aceptado para su publicación)- hemos presentado desarrollos más breves sobre los temas que abordamos en este capítulo.

de aprendiz de cada persona es resultado de los significados que construye sobre sí misma como aprendiz, a lo largo de su trayectoria individual, a través de la diversidad de experiencias de aprendizaje de las que participa en todo tipo de contextos -formales, no formales o informales, presenciales o virtuales- y mediante las interacciones que establece con los demás (Engel y Coll, 2021). De tal modo, las participaciones de las personas en actividades situadas en contextos específicos son clave, no sólo porque dan forma a lo que hace esa persona -tareas de albañilería, ensayos de laboratorio, lecturas de material bibliográfico o ensamblado de una línea de montaje-, sino porque también conforman las representaciones acerca de sí mismo, cómo interpreta lo que hace y de qué modo expande -o restringe- su posibilidad de proyectarse (Lave y Wenger, 1991).

En este capítulo nos enfocaremos en cuatro propósitos principales: presentar desarrollos actuales sobre el modelo de la identidad de aprendiz; mostrar sus vinculaciones con tópicos centrales de la Psicología Educativa; considerar las dimensiones teóricas del modelo a la luz de recientes avances en competencias sociales y emocionales; delinear posibles aportes y proyecciones de este modelo para la educación, específicamente en la promoción de identidades de aprendizaje comprometidas con la defensa de la vida y el mejoramiento de la realidad social.

1. El modelo de identidad de aprendiz de Engel y Coll: vinculaciones con otros constructos de la Psicología Educativa.



En un trabajo reciente, Engel y Coll (2021) actualizaron su modelo sobre construcción de identidad de aprendiz, iniciado hace más de una década (Coll y Falsafi, 2008; Falsafi, 2010). Este modelo está integrado por seis elementos interrelacionados: a) los motivos y metas del aprendiz para participar en las actividades de aprendizaje; b) los otros significativos que participan en las experiencias de aprendizaje y sus actos de reconocimiento; c) los recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural más amplio; d) la convergencia o interferencia de otras identidades de la persona con la identidad de aprendiz; e) las características de las actividades de aprendizaje; y f) las emociones suscitadas en cada experiencia de aprendizaje. Veamos, a continuación, cada elemento e intentemos identificar vinculaciones con otros importantes constructos del campo de la Psicología Educativa.

Motivos y metas del aprendiz

Engel y Coll (2021) distinguen entre motivos y metas de aprendizaje y sitúan las diferencias entre ambos constructos en sus respectivos niveles de generalidad o alcance. Así, los motivos serían los fines o propósitos a largo plazo que persigue un estudiante -por ejemplo, trabajar en el futuro, en una profesión prestigiosa o continuar con un negocio familiar-. Las metas, a su vez, refieren a objetivos más concretos y a corto plazo que orientan a los alumnos en cada situación de aprendizaje particular -por ejemplo, el esfuerzo por completar correctamente la tarea requerida en el marco de una asignatura-. Esta diferenciación, coincidiría a grandes rasgos con lo planteado en el marco de estudios sobre motivación acerca de diferentes orientaciones hacia las metas, propuesta hace más de treinta años. Así, los motivos y las metas de aprendizaje a los que remiten Engel y Coll (2021) se corresponderían con las metas a largo plazo y las metas de aprendizaje propuestas por Pintrich (2000).

Tanto Pintrich (2000) -y otros destacados referentes en el tema-, como Engel y Coll (2021), coinciden en considerar la existencia de dos orientaciones básicas hacia la meta: una, hace referencia a metas intrínsecas -centradas en el proceso de aprendizaje, metas de dominio u orientadas al control de la tarea-; otra, llamada metas extrínsecas -metas de desempeño u orientadas hacia el resultado. Los estudiantes orientados hacia metas intrínsecas, se caracterizan por un marcado interés en incrementar sus conocimientos y mejorar el nivel de competencia y comprensión; en cambio,

aquellos orientados hacia metas extrínsecas, reflejan un interés centrado en la evitación de valoraciones negativas acerca del propio desempeño, en demostrar que su capacidad es superior a la de los demás o en la preocupación que supone “tener que hacer” un trabajo por una exigencia externa (Paoloni, 2010).

Investigaciones efectuadas en estas últimas décadas, muestran que los estudiantes frecuentemente adoptan una combinación de los dos tipos de orientaciones. Así, se ha comprobado que, en reiteradas oportunidades, los alumnos persiguen metas múltiples en tanto sus actuaciones presentan características vinculadas con metas de aprendizaje y con metas de desempeño (De la Fuente Arias, 2002).

Las precisiones efectuadas respecto de motivos y metas de aprendizaje son relevantes porque, como ya mencionáramos, remiten a la atribución de sentido de las experiencias de aprendizaje, un elemento fundamental para la configuración de la identidad de aprendiz en el marco del modelo que aquí nos compete. Así, cuando los estudiantes logran conectar sus motivos y metas de aprendizaje con los propósitos y objetivos que persigue el docente mediante una propuesta determinada -esto es, con las metas del sistema de actividad en el que participan-, construyen sentido para esa experiencia (Engel y Coll, 2021; Lalueza y Martínez Lozano, 2016). En consecuencia, aquellos estudiantes para quienes la experiencia educativa tenga un mayor sentido personal -mayor conexión con motivos y metas-, tenderán a involucrarse más profundamente con las acciones que dicha experiencia les propone y, por esa vía, será más probable que aprendan (Sebastián, Gallardo y Calderón, 2016).

Los otros significativos y sus actos de reconocimiento

Como ya dijimos, para Engel y Coll (2021), los ‘otros significativos’ son personas con influencia decisiva en las trayectorias de aprendizaje. Estas influencias significativas son dinámicas y situadas; es decir, podemos percibir que alguien -un profesor, un compañero de estudios, un familiar- es una influencia importante para nuestras experiencias de aprendizaje en ciertos momentos y situaciones y no necesariamente, en otros. Además, igualmente relevante es cómo percibe el alumno que ‘el otro’ lo reconoce, cómo lo ‘ve’, cómo lo valora -o no lo hace-: estos son los ‘actos de reconocimiento’ a los que hacen referencia los autores. Los actos de reconocimiento son actuaciones de otros significativos que proporcionan a los estudiantes in-

formación sobre sus características como aprendices o sobre la manera de abordar las actividades de aprendizaje. Estas actuaciones pueden ser discursivas y explícitas o no discursivas e implícitas.

Los actos de reconocimiento discursivos a los que refieren Engel y Coll (2021) se vinculan estrechamente con toda una línea de investigación sobre procesos de feedback en contextos académicos. Los estudios acerca de los procesos de feedback realizados desde enfoques socio-constructivistas y socioculturales, reconocen la importancia del modo y el contexto en el que discurren los procesos de feedback y comprenden que su influencia en el aprendizaje depende no sólo de la calidad de la información que se comparte con el estudiante sino también del modo en que el destinatario la recibe, la interpreta y la utiliza (Askwe y Lodge, 2000; Nicol y Macfarlane-Dick, 2004; Paoloni y Rinaudo, 2009; Rinaudo y Paoloni, 2013).

A su vez, los actos de reconocimiento no discursivos e implícitos a los que aluden Engel y Coll (2021), focalizan en aspectos inherentes al lenguaje no verbal y en tal sentido, pueden vincularse con la función social y expresiva de las emociones propuesta por Reeve (1994). Mediante la postura, los gestos, las vocalizaciones, el tono de voz y la conducta facial, las emociones son expresadas y comunicadas a los demás. Así, permanentemente emitimos mensajes no verbales a los demás e inferimos o hacemos 'lecturas' -más o menos acertadas- de los mensajes que los otros nos comunican 'sin hablar'. Tener en cuenta la comunicación no verbal es importante porque nos ayuda a entender, entre otros aspectos, las interpretaciones que los estudiantes efectúan sobre las actuaciones de los demás respecto de sus desenvolvimientos como aprendices: si las perciben con valencia positiva o negativa, si son para ellos actos de reconocimiento o de falta de reconocimiento, respectivamente.

En definitiva, lo expuesto hasta aquí, pone de manifiesto que el reconocimiento de uno mismo como aprendiz se produce en dos planos interrelacionados: en primer lugar, a nivel interpersonal -las actuaciones de reconocimiento implícitas o explícitas de los otros - y, en segundo lugar, a nivel intrapersonal -la interpretación que construye el alumno y que convierte en actos de reconocimiento o de falta de reconocimiento, respectivamente (Saballa, 2019 en Engel y Coll, 2021).

Los recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural más amplio

Para Engel y Coll (2021), esta dimensión de la identidad de aprendiz trata de “*construcciones discursivas que describen y categorizan qué es el aprendizaje y qué significa ser un aprendiz en un momento [-y en un contexto, agregamos nosotros-] histórico determinado*” (p.8). Estas construcciones semánticas se transmiten al alumnado principalmente a través de los discursos presentes en las prácticas sociales de las que participan. Ofrecen una forma de explicar y entender el aprendizaje y permiten construir las experiencias subjetivas de aprendizaje y los significados sobre uno mismo como aprendiz. Estos recursos discursivos, son múltiples y cambiantes, pueden ser parcial o totalmente contradictorios entre sí, son sensibles al contexto y muy dinámicos en su evolución. Así, por ejemplo, se integran en esta categoría, enunciados sobre qué tipo de contenidos de aprendizaje son los más importantes y por qué, qué hace que uno sea un buen o mal aprendiz, dónde y cuándo se realizan aprendizajes relevantes, cómo se aprende mejor o qué significa aprender (Engel y Coll, 2021). Se incluyen también aquí, discursos sobre el valor de la educación para la sociedad, la relevancia de elegir algunas carreras u oficios respecto de otros, o el valor que para algunos contextos de aprendizaje adquieren los conocimientos, destrezas, aptitudes o actitudes que se aprendieron en otros.

Estos recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural amplio, guardan estrechas vinculaciones con teorías motivacionales que destacan la importancia que asumen las valoraciones en los procesos y resultados de aprendizaje obtenidos. No nos explayaremos aquí en la consideración de las valoraciones como dimensión motivacional clave en la construcción de identidad de aprendiz porque lo hacemos de manera sintética hacia el final de este capítulo, en el apartado correspondiente a ‘juicios de valor y emociones’ como un componente del modelo de referencia.

Convergencia e interferencia de identidades

En el marco del modelo que estamos considerando, se advierte que “la construcción de la identidad de aprendiz es un requisito necesario para la construcción de otras identidades, dado que todo proceso de construcción de identidad requiere, de un modo u otro, *aprender a participar en las prácticas* de la comunidad de referencia” (Falsafi y Coll, 2011 en Engel y

Coll, 2021: 8). Sin embargo, la identidad de aprendiz puede ser influenciada, apoyada o inhibida por otras identidades del alumno como, por ejemplo, la identidad de clase social, de cultura o de género. En algunos casos, hablamos de interferencia de identidades; en otros casos, de convergencia. Cuando un tipo de identidad más elaborada -por ejemplo, la de género-, actúa como mediadora en la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz, inhibiendo u obstaculizando de modo poco saludable dicha construcción, decimos que hay interferencia de identidades. Por ejemplo: “*Dicen que a las mujeres les cuesta mucho las matemáticas y que las Ingenierías no son, por tanto, carreras para mujeres; como soy mujer entonces, mejor me inscribo en una carrera de Ciencias Sociales*”. Al contrario, cuando un tipo de identidad actúa como facilitadora o enriquecedora de la identidad de aprendiz, estamos frente a una convergencia de identidades, valoramos esta relación como beneficiosa y decimos que una identidad apoya a la otra.

Caben, no obstante, otras consideraciones que podrían añadirse en este interjuego de identidades considerado por Engel y Coll. Pensamos que las representaciones de rol implícitas en las identidades asumidas por las personas pueden definir la convergencia o interferencia de las mismas. Si, por ejemplo, la identidad de género incluyese representaciones -hegemónicas o individuales- respecto del rol de la mujer, como totalmente ajeno a actividades empresariales, científicas, técnicas, muy probablemente influiría en las decisiones que podrían llevar a identidades profesionales a ellas vinculadas -vale decir que estaríamos en presencia de interferencia de identidades. Caso contrario, si las representaciones asociadas a roles femeninos -esposa, madre, abuela-, no implican tales restricciones, tampoco tendrían lugar los problemas de interferencia. Ilustremos el sentido de lo referido mediante las palabras de una aspirante a Ingeniería Mecánica: “*Aunque digan que las Carreras de Ingeniería no son para mujeres porque tienen mucha matemática y que las matemáticas son más difíciles de entender para las mujeres, yo me inscribiré en Ingeniería Mecánica porque pienso que no es una cuestión de género y estoy convencida que las mujeres tienen las mismas posibilidades que los hombres de que les vaya bien en las Ingenierías*”.

Características de las actividades de aprendizaje

Desde el modelo de Engel y Coll (2021) se asume que las experiencias subjetivas de aprendizaje -reales o imaginadas, presentes, pasadas o pro-

yectadas a futuro- son la materia prima para la construcción de identidad de aprendiz. En este sentido, las características de las actividades a las que refieren estas experiencias, juegan un papel destacado en los significados que el alumno construye sobre sí mismo como aprendiz, específicamente, en los modos en que percibe e interpreta a los rasgos del contexto como facilitadores u obstaculizadores de sus procesos de aprendizaje.

Respecto de la importancia que asumen las tareas académicas en el compromiso y motivación desplegado por los estudiantes en contextos formales de aprendizaje, afortunadamente hace más de 30 años que la teoría y la investigación proveen de alguna orientación sobre las características que deberían reunir las actividades que aspiren a fomentar en los estudiantes una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (Rinaudo, 1999; Stipek, 1996), o activar patrones emocionales beneficiosos para sus aprendizajes (Paoloni, 2014). Sucintamente y para no extendernos en este tema, entre las características referidas podemos mencionar las siguientes: *variedad y diversidad, funcionalidad y significatividad, moderado nivel de dificultad, desafío, curiosidad, fantasía, colaboración, posibilidad de elección y de control* (Paoloni, 2010). Desde perspectivas más culturalistas, recientemente se están estudiando los rasgos de las actividades de aprendizaje que parecen asociarse con la promoción y desarrollo de una diversidad de competencias sociales y emocionales en aprendices que participan tanto en contextos formales como no formales de aprendizaje (Manavella et al. 2021; Paoloni y Rinaudo, 2021; Rinaudo, 2014). Entendemos que la propuesta de Engel y Coll (2021) sobre el papel que desempeñan las actividades de aprendizaje en la construcción de identidad de aprendiz, integra y expande los avances conceptuales existentes sobre el tema en tanto amplía los contextos o situaciones en los que se inscriben las experiencias de aprendizaje -formales, no formales e informales- y extiende la dimensión temporal en la que se anclan las representaciones de los aprendices - pasado, presente o futuro.

Juicios de valor y emociones

Por último, otro aspecto importante por considerar en la construcción de identidad de aprendiz, son los juicios de valor y las emociones que el alumno asocia a las experiencias subjetivas de aprendizaje (Valdés, 2016 en Engel y Coll, 2021). Como ya dijimos, la naturaleza de las construcciones y reconstrucciones de cada experiencia de aprendizaje, es dialógica y depende

del contexto en el que se produce -con quienes, en qué situación, respecto de qué actividades, etc.-. Estos planteos, se relacionan estrechamente con los fundamentos centrales del modelo modal de las emociones de Gross y Thompson (2009) y con la teoría del control-valor de las emociones de logro en contextos académicos propuesta por Pekrun et al. (2007). Los autores referidos, entienden que cualquiera que sea la meta y cualquiera sea la circunstancia, es la valoración o sentido atribuido a la situación en relación con la meta, lo que da lugar al surgimiento de una emoción. Como este significado cambia todo el tiempo -debido a cambios en la situación en sí misma o a cambios en el significado atribuido a la situación- la emoción también cambiará, lo que contribuye a destacar su carácter dinámico y contextual. Focalizando en el ámbito académico, las valoraciones que un estudiante realiza respecto de una actividad o resultado obtenido, suponen un antecedente en el devenir de las emociones que experimente. A mayor valoración de una actividad o resultado obtenido, más posibilidades de experimentar emociones positivas, ya sea de activación (por ejemplo, entusiasmo) o de desactivación (por ejemplo, tranquilidad) y viceversa, a menor valoración de la tarea de aprendizaje o del resultado obtenido, se amplían las probabilidades de experimentar emociones negativas de activación (como el enojo o la ansiedad) o de desactivación (como aburrimiento o desesperanza). Las teorías motivacionales sobre el valor atribuido a una tarea académica, se orientan también en la misma dirección de lo referido. Así, a mayor valoración de las tareas académicas interpretadas como útiles, importantes o novedosas respecto de los propios intereses, metas o experiencias por parte de los aprendices, mayores posibilidades de comprometerse con los aprendizajes y obtener, por tanto, resultados óptimos (Eccles, 2005).

Hasta aquí hemos presentado los componentes o dimensiones que integran el modelo de identidad de aprendiz según las revisiones de Engel y Coll (2021). Hemos también identificado vinculaciones entre cada componente del modelo con constructos estudiados desde hace décadas por la Psicología Educativa, específicamente desde el campo de la motivación académica y de las emociones de logro. A continuación, focalizaremos en un constructo relativamente nuevo para el campo de la Psicología Educativa e intentaremos establecer vinculaciones entre este tópico emergente y el modelo de identidad de aprendiz que venimos desarrollando. Nos referimos puntualmente, a los desarrollos sobre competencias sociales y emocionales en la consideración de los aprendizajes.

2. Competencias sociales y emocionales en la construcción de la identidad de aprendiz: hacia una ampliación del constructo

Desde inicios del siglo XXI, asistimos a cambios sin precedentes que están alterando profundamente la forma en que vivimos, trabajamos, aprendemos y nos relacionamos (Harari, 2020; Schwab, 2017). Las innovaciones tecnológicas permanentes, la globalización, la individualidad, una competitividad despiadada y la ausencia de ética que parece caracterizar, en general, al proceder humano, hacen que la vida cotidiana -de familias, instituciones educativas, empresas u organizaciones en general-, sea más compleja, estresante y complicada (Covey, 2015; Goleman, 2013).

Sobre la base de estas consideraciones, uno de los principales desafíos educativos que actualmente enfrentan las sociedades, consiste en diseñar y validar experiencias de aprendizaje que promuevan de modo coherente, el desarrollo cognitivo, social y emocional de sus estudiantes, articulando la realización y autonomía personal con la solidaridad y el compromiso grupal (Amadio et al, 2015). En efecto, pensadores y científicos acuerdan en la necesidad de priorizar el desarrollo integral de los ciudadanos y la educación se erige como una de las principales oportunidades para lograrlo.

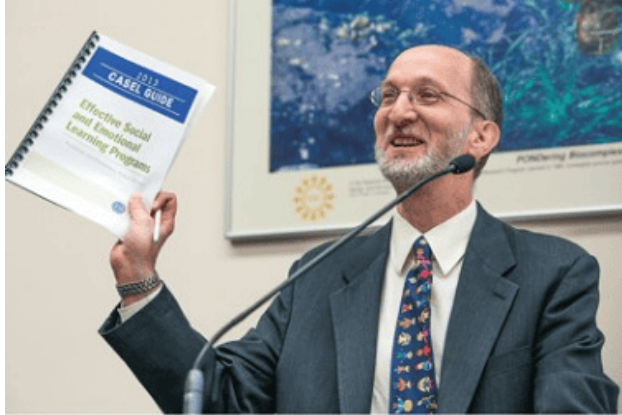
En el marco de lo expuesto, la dimensión socio-emocional cobra especial relevancia cuando hablamos de educación integral. Al respecto, la sociedad en general, reconoce la importancia de desarrollar un tipo particular de competencias que van más allá del ‘saber’ y del ‘saber hacer’, que trasciende los conocimientos técnicos, la aptitud intelectual o las habilidades cognitivas. Se trata de las llamadas competencias socio-emocionales, un factor asociado al logro de una ciudadanía más justa, efectiva y responsable; que potencia en las personas un mejor conocimiento de sí mismos, una mayor adaptación al contexto, favorece un afrontamiento a circunstancias impredecibles o conflictivas con mayores probabilidades de éxito y facilita el desarrollo de comportamientos innovadores, éticos y socialmente responsables (Delgado y López, 2021; Paoloni, 2018).

Por competencias socio-emocionales se entiende al “*conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*” (Bisquerra Alzina, 2013: 11). Esta perspectiva, pone sobre el tapete tres de los principales atributos de toda competencia socio-emocional: a)

dependen tanto de características personales como de rasgos situacionales; b) suponen, por tanto, interacciones dinámicas y una sinergia importante entre lo personal y lo contextual, entre lo emocional y lo social; c) implican la posibilidad de ser generalizables y transferibles, requeridas en distintos contextos y diferentes actividades y aprehendidas a través de diversas experiencias (Paoloni, y Schlegel, 2022).

Weissberg et al., (2015) y Mahoney, Durlak y Weissberg, (2018) identificaron cinco grupos básicos de competencias sociales y emocionales entendidas como facilitadoras del desempeño académico de los estudiantes y promotoras de vínculos saludables y comportamientos sociales positivos. Los dominios referidos son los siguientes: a) competencia en el dominio de la autoconciencia, b) competencia en el dominio de la autorregulación, c) competencia en el dominio de la conciencia social; d) competencia en el dominio de la comunicación; e) competencia en el dominio de la toma de decisiones responsables. Para los autores, el aprendizaje de estas competencias sociales y emocionales remite a procesos mediante los que las personas construyen y aplican de manera efectiva conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para manejar sus emociones, establecer y alcanzar metas de aprendizaje positivas, experimentar y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables. La propuesta -que contribuye a consolidar los cimientos sobre los que se erige el grupo CASEL- guarda, a nuestro entender, estrechas vinculaciones con las ideas sobre el proceso de construcción de identidad de aprendizaje propuesta por Engel y Coll (2021), contribuyendo a ampliar su alcance.²

2 El acrónimo CASEL –*Collaborative Social Emotional Learning*- refiere a los propósitos establecidos en un grupo interdisciplinario orientado a atender los aspectos socio emocionales en los aprendizajes, considerándolos esenciales para una educación de calidad para todos. En la página de presentación del grupo, puede leerse: “En Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, imaginamos a todos los niños y adultos como aprendices a lo largo de la vida, conscientes de sí mismos, compasivos, responsables, comprometidos, que trabajan juntos para lograr sus objetivos y crear un mundo más inclusivo y justo. ¿Cómo? A través de un compromiso con el aprendizaje socio-emocional” (<https://casel.org/about-us/>). Recomendamos también la visita al sitio <https://casel.org/remembering-roger-weissberg/> -desde donde tomamos cita e imagen de la siguiente página-. En el mismo puede leerse una emotiva semblanza del autor, y algunos párrafos en los que se puede apreciar su posición ante la vida.



*“Cuando uno es diagnosticado con una enfermedad terminal,
una decisión clave refiere a cómo gastar
la fase final de su vida.
Yo finalizaré mi vida como la he vivido por 69 años
ayudando a hacer del mundo un lugar mejor—compartiendo
conocimiento y amor”*



Imagen tomada de https://selchile.com/que_es/

Dominio de la autoconciencia

Para Weissberg et al., (2015), el dominio de la *autoconciencia* integra todas aquellas competencias que nos permiten conectar y entender nuestras emociones, metas y valores. A su vez, el dominio de la *autorregulación*, integra el grupo de competencias necesarias para regular nuestras emociones y comportamientos. Cada dominio supone así, destrezas para reconocer principalmente cuáles son y cómo están interconectados nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Mientras más claramente ‘veamos’, identifiquemos o seamos ‘conscientes de’ estas interconexiones, más herramientas tendremos para gestionar el sentido de nuestra participación en actividades de aprendizaje.

¿Cómo se vincula la propuesta Weissberg et al., (2015) con los planteos de Engel y Coll (2021)? Las competencias integradas en el dominio de la autoconciencia y en el de la autorregulación, son competencias ‘intrapersonales’ necesarias precisamente para tomar conciencia de los motivos, metas, valores y emociones que se entretajan en cada experiencia de aprendizaje y de los modos de regular nuestras emociones y comportamientos. Mientras logremos mayor conciencia de lo que nos motiva a aprender, cómo, para qué y por qué, así como de los valores y emociones que acompañan a estos aprendizajes, más y mejores herramientas -herramientas de la mente- tendremos para enriquecer nuestra experiencia de aprender y expandir nuestra identidad de aprendiz. Por supuesto que ni este ni ningún proceso subjetivo es inherentemente intrapersonal; los rasgos o características de las actividades a las que refieren estas experiencias subjetivas y los procesos de feedback que se generan al respecto, juegan un papel destacado en los significados que el alumno construye sobre sí mismo como aprendiz.

Dominio de la conciencia social

El dominio de la *conciencia social*, integra todas aquellas competencias que permiten considerar una perspectiva diferente a la propia, pudiendo empatizar tanto desde lo cognitivo como desde lo emocional con los demás. Incluye también el entendimiento y análisis crítico de las normas sociales -en tanto supone la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass-media*- y el reconocimiento de la familia, la escuela y la comunidad como importantes recursos y apoyos. Si relacionamos lo expuesto con el modelo propuesto por Engel y Coll (2021) sobre identidad de aprendiz, advertimos la relevancia que asume este tipo de competencias

para la construcción de identidades capaces de asumir una postura crítica respecto de los recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural más amplio. Específicamente, nos referimos a narrativas hegemónicas que describen y categorizan qué es el aprendizaje y qué significa aprender y, en tal sentido, qué tipo de contenidos son los más relevantes e importantes, dónde se realizan aprendizajes relevantes, cómo se aprende, qué significa ser un buen aprendiz, entre otros (Engel y Coll, 2021). Finalmente, como vemos, este tipo de competencias se pueden relacionar también con el reconocimiento de la familia, la escuela y la comunidad como importantes recursos y apoyos para la construcción de la identidad de aprendiz. En tal sentido, desde la perspectiva de Engel y Coll (2021), facilitarían actos de reconocimiento de otros significativos, orientados a enriquecer las experiencias de aprendizaje en diversos contextos. Como veremos a continuación, en estos actos de reconocimiento -o de falta de reconocimiento-, las competencias integradas en el dominio de la comunicación interpersonal, también tendrían mucho por aportar.

Dominio de la comunicación interpersonal

El dominio de la *comunicación interpersonal* integra habilidades y destreza necesarias para establecer relaciones sociales gratificantes y saludables, actuando de acuerdo con normas sociales; se incluyen aquí diversas competencias sociales en la *comunicación verbal* y *no verbal* como la habilidad para expresarse con claridad, la escucha activa, comportamientos cooperativos; también habilidad para negociar y manejar los conflictos de manera constructiva y la habilidad para buscar ayuda cuando es necesario (Weissberg et al., 2015). Si vinculamos lo dicho respecto de las competencias del dominio de la comunicación interpersonal con la propuesta de Engel y Coll (2021) sobre identidad de aprendiz, advertimos su relevancia para identificar y significar actos de reconocimiento tanto discursivos y explícitos como no discursivos e implícitos y avanzar así en la comprensión de las causas que llevan a investir a los mismos, de valencia positiva o negativa. En este sentido, entendemos que los avances logrados en las últimas décadas en el conocimiento de los procesos de feedback en contextos formales de educación (Askew y Lodge, 2000; Paoloni, y Rinaudo, 2009; Rinaudo y Paoloni, 2013), brindan pistas interesantes, capaces de orientar futura investigación sobre los modos en que docentes y tutores pueden ampliar sus posibilidades de influir significativamente en los aprendices y de ser

percibidos, al mismo tiempo, como partícipes de actos de reconocimiento positivamente valorados por ellos.

Dominio de la toma de decisiones responsables

Por último, el dominio de la toma de *decisiones responsables*, integra competencias -conocimientos, habilidades, actitudes- necesarias para llevar a cabo elecciones informas y éticas en diferentes situaciones y contextos. El dominio de esta competencia requiere de habilidad para considerar estándares éticos, considerar aspectos relativos a la seguridad, valorar los riesgos, hacer una evaluación realista de las consecuencias de las acciones y tomar en consideración la salud y el bienestar de uno mismo y de los demás. Teniendo en cuenta el modelo propuesto por Engel y Coll (2021) respecto de la identidad de aprendiz, podríamos vincular estas competencias con las ideas sobre convergencia o interferencia de otras identidades de la persona con la identidad de aprendiz. En este sentido, advertimos la importancia que supone desarrollar este tipo de competencias para la toma de decisiones responsables, capaces de enriquecer procesos de convergencia de identidades. En tal sentido, si hacemos parte de nuestra identidad de aprendiz, el respeto por el otro, el valor por la diversidad y la tolerancia respecto de quien interpreta la realidad de manera diferente a como nosotros lo hacemos, estaremos propiciando procesos de toma de decisiones capaces de enriquecer experiencias de aprendizaje que contribuyan a una visión de comunidad y prácticas sociales éticas en las que ‘el otro’ sea considerado en sentido pleno, una persona con derechos.

3. Identidad de aprendiz: aportes y proyecciones para el campo de la Psicología Educativa

Finalizado nuestro recorrido por los componentes del modelo actual de identidad de aprendiz y sus vinculaciones con diferentes constructos de la Psicología Educativa, cabe ahora detenernos en sus posibles proyecciones. En este sentido el señalamiento más general –y probablemente el más relevante- tiene que ver con el reconocimiento de *la robusta trama conceptual que sustenta el modelo de la identidad de aprendiz*, lo que constituye un estímulo para continuar su estudio en múltiples direcciones. En lo que sigue atenderemos a las contribuciones respecto del campo teórico

disciplinario de la Psicología Educativa, y a nuevas orientaciones para las prácticas educativas.

Contribuciones en el campo disciplinario de la Psicología Educativa

Pensamos que la ubicación de problemas inherentes al proceso de construcción de identidad en el seno de preocupaciones centrales de la Psicología Educativa puede leerse, tal como sugeríamos antes, como un aporte a la reconfiguración del campo. Los avances en la discriminación de factores involucrados en el concepto de identidad de aprendiz y sus interacciones, confieren nuevos matices en el estudio de los persistentes problemas que se deben atender en las explicaciones acerca del aprendizaje y la enseñanza. En efecto, si acordamos con el modelo de construcción de identidad propuesto y aceptamos que las identidades construidas orientan actuaciones futuras, cabe pensar en un necesario redimensionamiento de variables en las diferentes líneas de estudios dentro del campo.

Ahora bien, ¿cómo prefiguramos esos redimensionamientos? Muy probablemente uno de los principales cambios que podría intentarse sea el establecimiento de *mayores vinculaciones* entre los diferentes temas que se traten. Ya no parece fructífero profundizar en el análisis de factores o variables aisladas para mostrar su incidencia en los aprendizajes. Si vemos al constructo de identidad de aprendiz como una malla, como una red conceptual amplia, rica, entonces sería necesario tener en cuenta posibles interconexiones entre diferentes tópicos o temas. Entonces, si estudiamos, por ejemplo, tareas académicas o dimensiones de los conocimientos previos, podríamos intentar enriquecer su análisis estableciendo vinculaciones con la identidad de aprendizaje como constructo que posibilita una visión panorámica -y un zoom al mismo tiempo- respecto de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Corresponde decir que el cambio sugerido no va a contramano de lo que puede observarse respecto de algunos constructos complejos o meta constructos, tales como, por ejemplo, motivación, emoción, compromiso, feedback, en los que se ha conseguido ya una importante integración de perspectivas.

En los aspectos metodológicos, el campo se ve también enriquecido con las propuestas para el estudio de contextos formales, no formales e informales, y los modos de acceder a un conocimiento más completo de las influencias que se ejercen en la construcción de identidad de los estudiantes.

Por las contribuciones señaladas, el modelo presentado permite abrir nuevas líneas que podrían atender a los procesos de construcción y reconstrucción de identidad en el aprendizaje de nociones puntuales, en diferentes campos de práctica y áreas de conocimiento, como así también a las características de tales procesos en diferentes contextos institucionales (fábricas, museos, templos, oficinas administrativas, organizaciones no gubernamentales...). Asimismo, podrían proyectarse trabajos destinados a conocer mejor las características de la identidad de aprendiz en etapas etarias menos estudiadas (por ejemplo, ¿qué influencias se anulan, mantienen, o acentúan en los años de vejez?).

Orientaciones para la práctica educativa

En una de las primeras presentaciones de sus estudios sobre identidad de aprendiz, Falsafi y Coll (2011) remarcaban que en el trasfondo de su propuesta estaba la idea de que las instituciones educativas debían atender a la construcción y reconstrucción de identidades que tiene lugar en el transcurso de las clases. Por ese entonces, advertían también que se necesitaba aumentar el conocimiento acerca del proceso de construcción de la identidad de aprendiz, en “diferentes contextos y tiempos, lo que a su vez exige la integración de contribuciones teóricas y metodológicas diversas” (Falsafi y Coll, 2011: 17). A más de 20 años de estas afirmaciones, no existen dudas acerca de los avances hacia las metas consignadas, en el sentido de que disponemos hoy de mayor conocimiento acerca de la construcción de identidad de aprendiz y que en buena medida ese conocimiento es fruto de una cuidadosa integración de contribuciones teóricas y metodológicas.

Así las cosas, parece estar abierto el camino hacia el diseño de prácticas educativas sensibles al proceso de construcción de identidad de aprendiz y sus implicancias en el desempeño académico de los estudiantes. En este sentido, parece cierta la potencialidad del constructo como instrumento para orientar la reflexión y el análisis de las prácticas de estudio y de enseñanza. Las razones para comprender la relevancia de las actuaciones docentes en las oportunidades o restricciones que se generan respecto de la construcción de una identidad de aprendiz que lleve a emprender y disfrutar de los esfuerzos necesarios para conseguir las metas que la educación propone, están, claramente planteadas. Las herramientas necesarias para contribuir a ello, parecen también estar al alcance de la mano.

En el capítulo V avanzaremos en un intento por ‘echar mano’ a algunas de estas herramientas en la consideración más particular de los procesos de construcción de identidades en ciencias en los contextos universitarios.

Referencias bibliográficas

- Amadio, M., Opertti, R., y Tedesco, J. C. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4267/El%20curr%20%20en%20los%20debates%20y%20en%20las%20reformas%20educativas%20al%20horizonte%202030.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning. En S. Askew (Ed.), *Feedback for learning* (pp. 1–18). Routledge Palmer.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2008). La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices. Ponencia presentada en el Seminario sobre Identidad, Aprendizaje y Enseñanza, Castelldefels. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC_LF_UOC_08.pdf
- Covey, S. R. (2015). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.
- De la Fuente Arias, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación de la meta. *Escritos de Psicología*, 6, 72–84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=281679>
- Delgado-Villalobos, M., y López-Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7(Edición Especial), 43–74. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>

- Eccles, J. (2005). Subjective task value and the model of achievement-related choice. En A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). The Guilford Press.
- Engel, A., & Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: El modelo de Coll y Falsafi. Papeles de Trabajo sobre Cultura, *Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1–12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Falsafi, L. (2010). *Learner identity: A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Falsafi, L., & Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: Coordenadas espacio-temporales. En J. I. Pozo & C. Monereo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites* (pp. 77–98). Narcea.
- Goleman, D. (2013). *La inteligencia emocional en la empresa*. Zeta Bolsillo.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007) Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. J. Gross (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.
- Harari, N.Y. (2020) *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Laluzza, J. y Martínez-Lozano, V. (2016) La construcción de la identidad en comunidades de práctica educativa. Una reflexión final a modo de conclusión. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 59-63. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mahoney, J., Durlak, J & Weissberg, P. (2018). *An update on social and emotional learning outcome research*. Kappan. <https://kappanonline.org/social-emotional-learning-outcome-research-mahoney-durlak-weissberg/>

- Manavella, A. M.; Paoloni, P.V. y Rinaudo, M.C. (2021). Rasgos de las tareas vinculados al compromiso con el aprendizaje del oficio. *Sinéctica*, (57), e1301. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-006)
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. En C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol y B. Smith (Eds.), *Enhancing student learning through effective formative feedback*. The Higher Education Academy. http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D_SENLEF_model.doc
- Paoloni, P. V. (2010) Tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En Paoloni, P.V.; Rinaudo, M. C., Donolo, D., González Fernández, A. y Rosselli, N. (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 47 - 57). Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P.V. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicancias para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3): 567-596. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?959>
- Paoloni, P. V. (2018). Las competencias emocionales en la educación formal: Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos [Reseña del libro de M. L. Gaeta González y V. Martínez-Otero Pérez (2017)]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 179–183. <https://doi.org/10.35362/rie7723157>
- Paoloni, P. V. y Rinaudo. M. C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)* 11(31). <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/texto.html>

- Paoloni, P.V. y Rinaudo, M.C. (2021). Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes: encantos, desencantos, esperanzas. En A. Chiecher (2021). *De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (pp. 143-158). UniRío. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>
- Paoloni, P. V., y Schlegel, D. (2022). Competencias socioemocionales en tiempos de la COVID-19: Pensando la enseñanza desde la experiencia percibida por egresados de Ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 17(34), 1–12. <https://doi.org/10.26507/rei.v17n34.1223>
- Paoloni, P.V. y Rinaudo, M.C (2023). Identity Constructions. Roots and Projections of Studies on Learner Identity: Contributions to Educational Research and Practice. *London Journal of Research In Humanities and Social Sciences*, LJRHSS-X, vol.23, Issue 21, Oct., 2023, pp.: 29-48. Great Britain Journals Press, United Kingdom, e-ISSN: 2515-5792. DOI 10.17472/LJRHSS. Disponible en https://journalspress.com/ejournal/ejournal_LJRHSS_Vol_23_Issue_21.pdf
- Paoloni, P.V., Rinaudo, M. C. y Schlegel, D. (2025). Construcción de identidad de aprendiz. Un estudio sobre influencias personales y situacionales en estudiantes universitarios de educación. *Sinéctica* 65. DOI: <https://doi.org/10.31391/BMZT6983>
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. & Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/book/9780123725455/emotion-in-education?via=ihub>
- Pintrich, P. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., P. Pintrich y M. Zeidner. *Handbook of Self-Regulation* (pp.451-502). Academic Press.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Mc Grow Hill.
- Rinaudo, M. C. (1999). *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. EFUNAR, Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre el contexto de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. V. Paoloni; M. C. Rinaudo y A. González Fernández. *Cuestiones en Psicología Educativa: aspectos teóricos, metodológicos y estudios de campo* (pp. 163-206). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS). <https://issuu.com/revistalatina-decomunicacion/docs/cde01>
- Rinaudo, M. y P.V. Paoloni (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidad de los entornos virtuales. En A. Chiecher; D. Donolo y J. L. Córlica (Eds.) *Entornos Virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp., 89- 126). Editorial Virtual Argentina.
- Schwab, K. (2017) *The Fourth Industrial Revolution*. Crown Publishing Group.
- Sebastián, C., Gallardo, G. y Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Stipek, D.J. (1996). Motivation and Instruction. En D. Berliner & Robert C Calfee (1996) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). MacMillan.
- Weissberg, R., Durlak, J, Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). Social and Emotional Learning. Past, Present and Future. En J. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.) (2015), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Guilford.

Capítulo IV

Ser y estar en línea. Identidad digital y competencias digitales necesarias para su gestión

Analía Claudia Chiecher y María Luisa Bossolasco

En la era digital, nuestra identidad no se limita a lo que somos en el mundo físico; también se conforma, se proyecta y queda registrada en los múltiples espacios virtuales que habitamos. Cada foto que compartimos en una red social, cada comentario o *like* que dejamos, cada búsqueda que realizamos, van construyendo una huella que es única, personal (como la huella dactilar); es *nuestra* huella, *nuestra* identidad digital. Pero, ¿hasta qué punto tenemos el control de esa identidad? ¿Somos realmente quienes decidimos ser en Internet? ¿Van en línea nuestra identidad real y digital? ¿Somos conscientes de los rastros que dejamos en la virtualidad?

Sin dudas, tal como se postula en un capítulo anterior de esta obra, se aprecia respecto del concepto de *identidad* un corrimiento de fronteras, una extensión de su alcance, una ampliación de su significación. Antes, hace unas décadas atrás, se asociaba fuertemente a la construcción de la identidad con una problemática, una crisis, una tarea primordial a enfrentar y resolver en la etapa adolescente. En efecto, la adolescencia *es* por excelencia el momento evolutivo de búsqueda activa, construcción y consecución de la identidad; un momento, incluso, de *moratoria social* –en términos de Erikson–, en el cual el joven afronta la ardua tarea de encontrar respuestas a la pregunta ¿quién soy? (Woolkfol, 2006). Sin embargo, hablar hoy de identidad trasciende ampliamente la referencia a la adolescencia como etapa. De hecho, en las últimas décadas, el concepto de identidad parece haber cobrado nuevas dimensiones a la luz de la creciente digitalización y de la participación cada vez más activa de las personas en el mundo *online*.

Aunque casi increíble, en poco tiempo, computadoras, smartphones y otros dispositivos digitales se volvieron imprescindibles (olvidarse el celular, obliga a volver a buscarlo) y, sobre todo, han ido cambiando las interacciones que mantenemos con la realidad y la definición misma de nuestra identidad, que ahora es física pero también digital.

En términos de Baricco (2019), hace ya bastante que el espacio y el tiempo no son iguales, “hubo una revolución tecnológica dictada por el advenimiento de lo digital. A corto plazo, ha generado una evidente mutación en las conductas de la gente y en sus movimientos mentales” (Baricco, 2019, p. 11). Diariamente, millones de personas utilizamos Internet, redes sociales, foros, páginas de compra, dejando rastros –a la manera de huellas– de nuestra actividad, gustos y preferencias; en definitiva, dejamos rastros de nuestros comportamientos y formas de ser. Así, ya no solo nos define una identidad marcada por rasgos físicos, sino también todo aquello que hacemos y la manera en que somos y nos mostramos en la vida *online* (Fundación Telefónica, 2013).

En la era digital, la respuesta a la pregunta ¿quién soy? asume probablemente múltiples variantes si consideramos que es posible mostrar –o construir– distintas versiones de nosotros mismos según la plataforma o aplicación que utilicemos. Podemos *ser*, por ejemplo, de una determinada manera en Instagram y de otra en LinkedIn o en TikTok. Podemos *crear* nuestra identidad, elegir qué mostrar, dónde mostrarlo, para qué público, cómo narrarnos, cómo conectarnos con otros.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) contribuyen entonces a una identidad expandida y múltiple, que no solo se construye y se valida en la presencialidad, sino que está vinculada con el *ser* y *estar* online. El concepto de identidad se hace así múltiple, fluido, distribuido y heterogéneo (Fundación Telefónica, 2013). Desde la mirada crítica de Han (2015), esta hiperconectividad que define nuestra identidad digital responde a un nuevo imperativo: el de la transparencia. Cuando el autor analiza la sociedad de la transparencia, advierte que, en el mundo digital, *ser* es igual a *ser visible*. La auto exposición permanente, promovida por redes y plataformas, incide en el modo en que esta identidad se conforma, en nuestras relaciones y subjetividades.

En este capítulo, exploramos entonces cómo se construye la identidad digital, qué impacto tiene en nuestra vida personal y profesional, y qué estrategias podemos adoptar para gestionarla de manera consciente y segura. Finalizamos, ponderando el papel de la educación, en todos sus niveles, para la formación integral de los estudiantes en aspectos referidos a la construcción y gestión de una identidad digital responsable.

1. Qué es y cómo se construye la identidad digital

Para aproximarnos al significado inicial del concepto, parece oportuno recurrir al diccionario de la Real Academia Española, en busca de las acepciones del término *identidad*. Se muestran en dicha fuente cinco acepciones, de las cuales la segunda y la tercera estarían vinculadas con el concepto de *identidad* en el sentido en que es tratado en este escrito. Las vemos en la siguiente imagen.

Figura 1. Acepciones de identidad según la RAE

2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.
Sin.: identificación, filiación, personalidad.
3. f. Conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás.

Fuente: RAE <https://dle.rae.es/identidad?m=form#KtmKMfc>

Nada dicen las acepciones anteriores acerca de la proyección de la identidad en el mundo digital. Sin embargo, cuando interactuamos con Inter-

net y dejamos allí nuestros rastros, vamos asentando rasgos que nos caracterizan, que nos hacen distintos de los demás.

La identidad digital se construye a partir de la suma de nuestras interacciones, decisiones y rastros en el mundo digital. Cada cuenta en redes sociales, cada perfil en plataformas educativas o laborales, cada comentario en foros y cada búsqueda en Internet contribuyen a definir cómo nos mostramos, cómo nos perciben los demás y cómo los algoritmos nos categorizan. Sin embargo, esta construcción no es estática ni depende enteramente de nosotros mismos, sino que también está influenciada por la información que otros comparten sobre nosotros, por la manera en que las plataformas gestionan nuestros datos y por la imagen que queremos proyectar en distintos contextos. Así, nuestra identidad digital se convierte en una combinación dinámica de lo que mostramos, lo que los sistemas registran y lo que los demás interpretan.

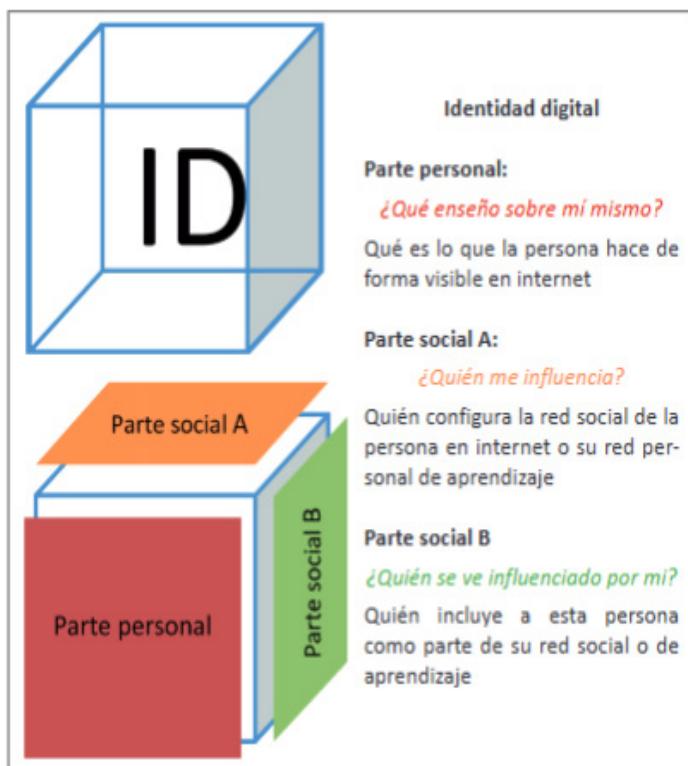
En términos de Castañeda y Camacho (2012),

“existe una variada cantidad de factores y hechos de nuestra ‘vida online’ que influyen poderosamente (lo que llamamos la identidad digital), algunos dependientes de nosotros mismos –la *parte personal* de nuestra identidad– y otros que escapan de nuestro control directo y dependen de otras personas –la *parte más social* de dicha identidad–” (Castañeda y Camacho, 2012, p. 356, la cursiva es nuestra)

Así, los autores mencionados refieren a dos componentes (o partes) en la conformación de la identidad digital: la *parte personal* y la *parte social*. Además, ilustran el concepto de identidad digital muy gráficamente a partir de una figura que a continuación puede verse.

La *parte personal* de la identidad digital se conforma a partir de lo que cada persona proyecta, publica y hace en la red. Entre otras cosas, aquello que decimos, el modo en que lo decimos, la plataforma o aplicación que elegimos para mostrarnos, los temas que suscitan nuestro interés, lo que reforzamos con un *like* positivo o comentamos como negativo. Según los autores de referencia, la parte personal de la identidad digital es el reflejo de nuestra imagen en el espejo de la Red y responde a la pregunta ¿Qué enseño sobre mí mismo? (Castañeda y Camacho, 2012).

Figura 2. Componentes de la Identidad Digital



Fuente: Castañeda y Camacho, 2012

Sin embargo, la identidad digital no es solo eso. No se limita a lo que cada persona muestra o hace visible en la vida *online*, sino que se conforma también de una *parte social*, que ya no depende de nosotros mismos sino de nuestras relaciones con los demás (Castañeda y Camacho, 2012).

En primer lugar, podríamos referir a una Parte A de esta dimensión social de la identidad digital, en la que tienen protagonismo aquellos que forman parte de nuestra red de contactos –amigos, seguidores, seguidos por nosotros–. ¿Quién/es me influyen? Aquello que hacen, lo que les gusta, sus comentarios o *likes* a nuestras publicaciones, la información que comparten con nosotros, las publicaciones en las que nos etiquetan, son insumos a partir de los cuales los demás sacan conclusiones sobre nuestra propia personalidad y gustos. Por ejemplo, si una estudiante de artes visuales usa Instagram principalmente para compartir fotos de sus proyectos

de arte, pero sus amigos la etiquetan constantemente en fotos de fiestas o hacen comentarios fuera de contexto en sus publicaciones, están de algún modo influyendo en cómo otros la perciben. Pues a pesar de que la estudiante en cuestión intenta mantener una imagen profesional en sus redes, quienes revisan su perfil podrían ver una mezcla de profesionalismo y vida social intensa que no necesariamente corresponde con la identidad que ella quiere mostrar. En un sentido similar, si las publicaciones de las obras de arte de esta estudiante recibieran gran cantidad de *likes* y de comentarios positivos de parte de sus amigos/seguidores, entonces ese comportamiento de los demás podría influir también en cómo otros la perciben; en tanto más *likes*, mejor y más valiosa podría considerarse su obra, reforzando así la identidad digital que realmente la persona quiere proyectar.

Por otra parte, además de *otros* que influyen la construcción de la identidad digital (contactos, amigos, seguidores), Castañeda y Camacho (2012) consideran una Parte B de esta dimensión social del concepto, que tiene que ver con ¿quién/es se ven influenciados por mí?

Para ponerlo en un ejemplo, imaginemos a un joven activista ambiental que utiliza sus redes sociales para compartir contenido sobre reciclaje, consumo responsable y cambio climático. Publica videos breves explicando cómo reducir residuos en casa, recomienda documentales y promueve campañas locales. Sus seguidores —en especial adolescentes y jóvenes de su comunidad— comienzan a imitar algunas de sus acciones: comparten sus publicaciones, replican sus consejos y visualizan con interés los videos que comparte. En este caso, el joven no solo construye su propia identidad digital como activista comprometido, sino que influye activamente en la forma en que otras personas piensan, actúan y se posicionan frente al cuidado del ambiente. Su identidad digital se expande y consolida a partir del impacto que genera en su red, mostrando cómo lo que publicamos puede modelar también la identidad y el comportamiento de quienes nos siguen o nos observan.

La influencia que una persona ejerce sobre su entorno digital no solo transforma la identidad de los demás, sino que también contribuye activamente a la construcción de su propia identidad digital. La identidad digital es, de este modo, un fenómeno relacional y dinámico, donde cada persona actúa no sólo como receptor, sino también como agente activo de influencia en su red.

Claramente entonces, tras desglosar las partes o componentes del concepto que estamos tratando, se aprecia que la identidad digital de cada persona se ve reflejada en todo lo que publica en Internet, en aquello que otras personas publican sobre ella y en las relaciones virtuales que establece con otros usuarios de la red (Bermejo, 2017).

Por otra parte, esta construcción no sólo es múltiple y dinámica, sino que también está atravesada por lo que Han (2023) denomina *'no-cosas'*: elementos inmateriales, datos, impulsos, notificaciones que organizan la experiencia diaria sin necesidad de tener cuerpo ni forma. La identidad digital es una *'no-cosa'* por excelencia, una presencia constante que opera más por su circulación que por su sustancia. En este contexto, la forma en que existimos en el mundo digital depende cada vez más de signos, símbolos e interacciones que nos representan, pero que, en algunas ocasiones, también nos desbordan. Avanzaremos en este análisis, en el siguiente apartado.

2. Impacto de la identidad digital en la vida personal y profesional ¿Nos cuestionamos sobre eso?

La identidad digital impacta tanto en nuestra vida personal como en nuestra trayectoria profesional. En el ámbito personal, influye en nuestras relaciones, en la forma en que nos perciben amigos y familiares, e incluso en nuestra autoestima, ya que muchas veces construimos una imagen idealizada en redes sociales. En lo profesional, puede ser una carta de presentación o un obstáculo. Los empleadores analizan nuestra huella digital para evaluar nuestra reputación, habilidades y valores. Así, tanto una publicación desafortunada –o un conjunto de ellas– como la falta de presencia digital pueden afectar oportunidades laborales, mientras que una identidad bien gestionada puede abrir puertas y fortalecer nuestra credibilidad.

Diversas investigaciones recientes confirman que la identidad digital, cuando no es gestionada de forma consciente, puede afectar directamente la trayectoria y proyección profesional de estudiantes, docentes y trabajadores en general. Nicol et al. (2022) demostraron que muchas personas desconocen la dimensión real de su huella digital y cómo puede ser correlacionada por terceros para generar percepciones no deseadas, incluso en procesos de selección laboral. En la misma línea, Cerezo Gilarranz (2021) subraya que una presencia digital inadecuada puede afectar la credibilidad profesional y la confianza en entornos corporativos o educativos. Este ries-

go se vuelve especialmente sensible en ámbitos académicos y científicos. Por un lado, podemos citar el estudio de Bocanegra Barbecho et al. (2017), quienes observaron que la visibilidad profesional de investigadores depende en gran medida de cómo construyen y sostienen su identidad digital, lo que influye en sus posibilidades de colaboración y posicionamiento disciplinar. Por último, desde una mirada educacional, Chunga-Chingue (2021) plantea que, incluso el docente universitario, debe asumir la gestión de su identidad digital como una responsabilidad pedagógica, ya que ésta impacta en la percepción de su autoridad, cercanía y profesionalismo frente a los alumnos.

En estudios realizados con estudiantes, Castañeda y Camacho (2012) reportan que casi un 94% de los encuestados coincide en que ‘a veces’, ‘casi siempre’ o ‘siempre’, publica contenidos sin pensar en su impacto en la red, mientras que Félix et al. (2024) concluyeron que la falta de competencias para gestionar la identidad digital compromete tanto la reputación académica como las oportunidades laborales futuras.

La huella que vamos dejando y construyendo en nuestras interacciones en el mundo *online* van conformando una biografía digital pública, de fácil acceso, al alcance de todos y sin ninguna restricción. Por ejemplo, es probable que al buscar un nombre de una persona o de una empresa en Google obtengamos numerosos resultados que nos proporcionan muchos datos, mucha información de esa persona o empresa. La reputación *online* de las personas y de las empresas pasa, hoy en día, a ocupar un lugar central a la hora de, por ejemplo, conseguir y/o perder un empleo; a la hora de obtener y/o perder un nuevo cliente respectivamente (Schiavi, 2019). En la actualidad tanto las presencias inadecuadas como así también la falta de presencia pueden ser negativos cuando posibles empleadores rastrean nuestra huella en la red.

Desde una mirada crítica, Han (2015) sostiene que la visibilidad constante genera una presión psicológica que erosiona el espacio de la intimidad y del misterio. Cuanto más nos mostramos, más reducimos nuestra identidad a lo que puede ser cuantificado, compartido y consumido. Esta lógica de la exposición, aplicada al entorno profesional, impone formas de vigilancia suave y de evaluación continua, donde la reputación digital sustituye al valor personal y la credibilidad se mide en *likes* y algoritmos.

Resulta interesante notar que los estudiantes universitarios no conocen, o no son del todo conscientes, del impacto que la vida digital puede tener

sobre su vida diaria (Castañeda y Camacho, 2012). Así, la necesidad de capacitación y orientación específica sobre éstos y otros hechos relacionados con el uso y la gestión de su propia identidad parece esencial. Es evidente la importancia de formar a los estudiantes –futuros profesionales– en el desarrollo de una identidad digital estratégica, ética y coherente, que les permita sostener una reputación en línea en sintonía con sus valores y objetivos personales y laborales. En esta tarea, la competencia digital tendrá crucial protagonismo. A este aspecto atenderemos en el próximo apartado.

3. La competencia digital y su papel clave para la construcción y gestión de la identidad digital

La identidad digital –la huella que se va dejando en Internet–, tiene impacto en la reputación de las personas y es por ello que resulta crucial desarrollarla y gestionarla de manera consciente, responsable y segura. En esta tarea de construcción y gestión de la identidad digital, la competencia digital juega un papel sustantivo. Por ello, es fundamental promover su desarrollo en todos los niveles etarios. En efecto, la competencia digital es, en la actualidad, una de las competencias clave para la inserción social y laboral. Se define como el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías para el trabajo, el aprendizaje y el ocio (European Commission, 2019).

No desarrollar esta competencia nos excluye de múltiples actividades, contextos y situaciones. De hecho, en el mundo contemporáneo, cada vez más actividades –cotidianas y laborales– requieren, no solamente del acceso a herramientas digitales, sino también la puesta en acción de la competencia digital. Así, buscar y seleccionar información en Internet, comunicarse con otra persona a través de canales digitales, crear contenido, configurar la privacidad del perfil en una red social, trabajar colaborativamente en un documento compartido, comprar un vuelo, como muchas otras acciones, requieren de competencia digital.

La competencia digital puede desagregarse en 5 dimensiones o áreas, las que incluyen 21 competencias específicas (Vuorikari et al., 2022). En la tabla siguiente pueden apreciarse las 5 áreas y las 21 competencias.

Tabla 1. Áreas de la competencia digital

| Áreas | Competencias específicas |
|--|---|
| Búsqueda y gestión de información | 1.1. Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales 1.2. Evaluar datos, información y contenidos digitales 1.3. Gestión de datos, información y contenidos digitales |
| Comunicación y colaboración | 2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales 2.3. Participación ciudadana a partir de tecnologías digitales 2.4. Colaboración a través de tecnologías digitales 2.5. Comportamiento en red 2.6. Gestión de la identidad digital |
| Creación de contenidos digitales | 3.1. Desarrollo de contenidos 3.2. Integración y reelaboración de contenido digital 3.3. Derechos de autor y licencias de propiedad intelectual 3.4. Programación |
| Seguridad | 4.1. Protección de dispositivos 4.2. Protección de datos personales y privacidad 4.3. Protección de la salud y del bienestar 4.4. Protección medioambiental |
| Resolución de problemas | 5.1. Resolución de problemas técnicos 5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas 5.3. Uso creativo de la tecnología digital 5.4. Identificar lagunas en las competencias digitales |

Fuente: Vuorikari et al., 2022

En la dimensión relativa a *búsqueda y gestión de la información*, ser competente implica habilidad para identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar información digital, evaluando su finalidad y relevancia (Vuorikari et al., 2022)

El área de *comunicación y colaboración* se vincula con la habilidad de las personas para comunicarse en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes. Nótese que, al observar la Tabla 1, en esta área de la competencia digital, se

ubica como competencia específica la *gestión de la identidad digital* (Vuorikari et al., 2022).

La tercera dimensión, refiere a la *creación de contenidos digitales*; en esta dimensión, ser competente implica saber crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso (Vuorikari et al., 2022).

El área de *seguridad* involucra competencias vinculadas con la protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de dispositivos con seguridad para la persona y para el medioambiente (Vuorikari et al., 2022).

Por último, la quinta dimensión refiere competencias para la *resolución de problemas*; en esta dimensión, ser competente implica identificar necesidades y recursos digitales, saber elegir entre herramientas digitales apropiadas, resolver algunos problemas técnicos, etc. (Vuorikari et al., 2022).

Las cinco dimensiones o áreas de la competencia digital tienen un papel en la construcción y gestión de la identidad digital. Sin embargo, podríamos considerar que tres de ellas asumen un mayor protagonismo, a saber: *comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales y seguridad*. Justificamos las razones en los próximos párrafos.

Desarrollar la competencia de *comunicarse y colaborar en entornos digitales* es clave en la construcción de la identidad digital, ya que nuestra imagen en línea se moldea a través de la interacción con otros. Así, saber comunicarnos de manera adecuada en redes sociales, foros y entornos profesionales influye en cómo nos perciben los demás y en la reputación que construimos. Para poner un ejemplo sencillo, publicar o escribir mensajes con errores de ortografía puede perjudicar nuestra identidad digital, provocando percepciones negativas de nuestra imagen en quien nos lee.

En igual sentido, ser competente para *crear contenido digital* contribuye positivamente en la construcción de nuestra identidad digital, ya que lo que publicamos –artículos, imágenes, videos, comentarios– define la imagen que proyectamos. Una gestión consciente del contenido que generamos y compartimos nos permite desarrollar una identidad digital alineada con nuestros intereses y objetivos. Por ejemplo, un investigador hábil para compartir sus publicaciones en redes sociales como Facebook, Instagram o

ResearchGate a través de videos cortos, infografías o publicaciones atractivas, generará más seguidores y fortalecerá su identidad digital, logrando quizás mayor impacto y difusión de sus investigaciones.

Por último, la competencia en el área de *seguridad* juega también un papel central en la gestión de la identidad digital. Proteger nuestros datos personales, configurar la privacidad de nuestras cuentas y evitar riesgos como el robo de identidad o la suplantación de perfiles son aspectos esenciales para mantener el control sobre nuestra presencia en línea. Por ejemplo, para los usuarios de redes sociales como Instagram y Facebook, es vital proteger su identidad digital, configurando las cuentas como privadas, de modo que solo los contactos aprobados pueden ver las publicaciones. Además, es importante utilizar las opciones de privacidad para que ciertas publicaciones solo las puedan ver sus amigos cercanos y no todos sus contactos. No obstante, vale decir también que la identidad digital no debería gestionarse únicamente desde habilidades técnicas; exige también una conciencia crítica sobre el valor de lo inmaterial, de lo que no se ve, pero modela nuestras decisiones y vínculos. La competencia digital debería incluir, entonces, no solo la capacidad de crear y proteger datos, sino también la de discernir cuándo el silencio, el anonimato o la desconexión son formas legítimas de cuidado de uno mismo (Han, 2023).

4. Educación para la construcción y gestión de una identidad digital responsable

Dada su importancia, la competencia digital debería transversalizar cualquier formación universitaria, como así también la educación previa a la universidad, pues se trata de una competencia de carácter genérico (Chiecher, 2024; Chiecher et al., 2024).

Se tiende a suponer que los adolescentes y jóvenes, por haber nacido en contacto con las tecnologías, son hábiles para usarlas y desempeñarse con ellas. Así, se los conoce como *nativos digitales*, *generación net*, *millennials*, *generación google* y otras tantas denominaciones que hacen referencia a la vinculación de estas últimas generaciones con las tecnologías (Gallardo–Echenique et al., 2016; Gisbert y Esteve, 2011; Henríquez Coronel et al., 2018). Sin embargo, tal como se reporta en diversos estudios, las nuevas generaciones *‘no lo saben todo’* en materia de tecnologías y sus usos (Chiecher, 2024; Chiecher y Melgar, 2018; Díaz–Arce y Loyola–Illescas, 2021).

Dominan las tecnologías quizás en un nivel instrumental, para el ocio y el entretenimiento, pero no lo hacen del mismo modo cuando necesitan emplearlas con finalidades de aprendizaje o incluso en la misma gestión y monitoreo de su huella digital. Para poner un ejemplo en este sentido, un adolescente podría tomar la decisión de compartir una foto en Instagram en la que aparece con sus amigos en una fiesta. En la imagen se ven claramente las caras de todos. Además, en la descripción de la foto, escribe un comentario ofensivo hacia otro compañero en calidad de ‘broma’. En el ejemplo, el adolescente en cuestión no pidió permiso a sus amigos para publicar sus fotos, lo cual puede violar su privacidad y, además, está dejando un rastro negativo en su huella digital al publicar comentarios ofensivos.

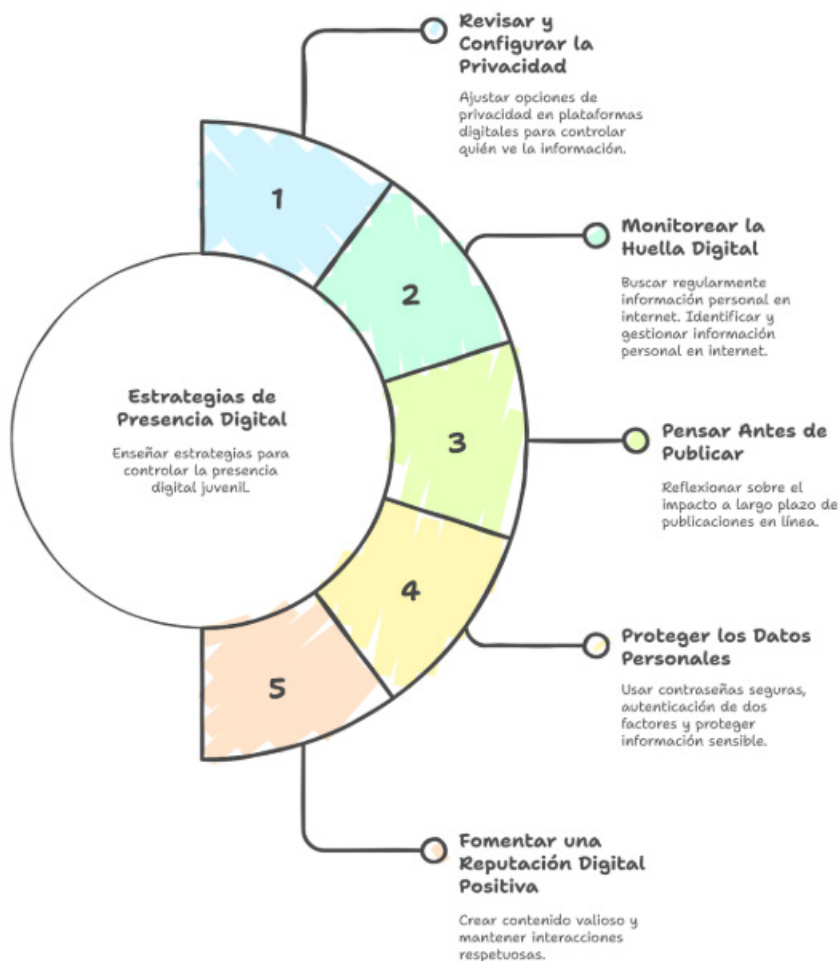
De este modo, como *‘no lo saben todo’* y no son conscientes, a veces, del impacto que puede tener la huella digital que van tejiendo en las redes, es de vital importancia apuntar a una formación integral de los estudiantes, que contemple no solo la enseñanza de contenidos disciplinares sino también la formación en competencias genéricas y claves para la vida, como lo es, por ejemplo, la competencia digital.

En un reciente estudio –de Silva–Quiroz y Rioseco–Pais (2025)– se analizaron mediante juicio de expertos las competencias digitales necesarias e importantes para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes. Los resultados enfatizan la relevancia de integrar todas las áreas de la competencia digital –las 5 que presentamos en el apartado anterior– en los planes de estudio universitarios (Silva–Quiroz y Rioseco–Pais, 2025).

En lo que respecta particularmente a la construcción y gestión de una identidad digital responsable, –el sistema educativo en todos sus niveles– debería ser escenario de actividades que orienten y guíen a los alumnos en su construcción y gestión segura.

La presencia en el mundo virtual inicia a muy temprana edad. Muchos niños de 9 o 10 años, aún en escolaridad primaria, son –en términos de Morduchowicz, 2013– *‘propietarios tecnológicos’*; esto es, desde muy corta edad tienen su propio celular, que va con ellos donde quiera que vayan. Por ello, desde el nivel primario, y con fuerte acento en el nivel medio de educación, sería oportuno trabajar con los estudiantes enseñando estrategias que les permitan tener control sobre su presencia en línea. Algunas de ellas (tan solo algunas), susceptibles de ser trabajadas de manera transversal en diferentes áreas, podrían ser las que presenta la siguiente figura.

Figura 3. Estrategias para gestionar la presencia en línea



Made with Napkin

Fuente: Napkin AI, beta, 2025, [imagen generada con IA].

Las estrategias referidas en la Figura 3, entre otras posibles, contribuirían a proyectar una identidad digital coherente con nuestros valores y objetivos, minimizando riesgos y aprovechando las oportunidades que ofrece el entorno digital. Como decíamos, podrían trabajarse transversalmente en más de un área si pensamos en el nivel primario o secundario. Incluso con estudiantes universitarios resultaría valioso enseñar y trabajar estas estrate-

gias, pues como muestran investigaciones previas, los jóvenes no son completamente conscientes del impacto de sus publicaciones en su reputación, en su vida personal y laboral (Castañeda y Camacho, 2012).

Para cerrar este capítulo, volvemos a la visión crítica de Han (2023), retomando la señal de alerta que plantea el autor aludiendo a que en la era digital hemos perdido contacto con lo esencial y con las cosas verdaderamente significativas, sustituidas por flujos interminables de datos y estímulos. Desde esta concepción crítica, entendemos que una educación transformadora debería contrarrestar esta lógica, cultivando no sólo habilidades digitales sino también una relación más reflexiva con el mundo y con uno mismo. Educar en identidad digital no es solo enseñar a controlar perfiles o configurar privacidad, sino también contribuir a recuperar la experiencia, la pausa y la atención como modos de resistencia frente al vértigo digital.

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama: Barcelona. https://moodle4vz.unsl.edu.ar/moodle/pluginfile.php/33019/mod_resource/content/1/The%20Game%20-%20Alessandro%20Baricco.pdf
- Bermejo, J. (2017). Identidad digital: retos para la función docente. *Revista Padres y Maestros*, nº 370, 37–42 <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7860/7649>
- Bocanegra Barbecho, L.; Torres–Salinas, D.; Romero–Frías, E. (2016). *Identidad digital y reputación online para científicos*. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47710>
- Castañeda, L., & Camacho, M. (2012). Desvelando nuestra identidad digital. *Profesional de la Información*, 21(4), 354–360. <https://doi.org/10.3145/epi.2012.jul.04>
- Chiecher, A; Moreno, J.; Paisiso, G. y De Yong, M. (2024). Uso de tecnologías y competencia digital en estudiantes nóveles y avanzados. *Revista Contextos de Educación*, 36(1), 1–12. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.12636748>

- Chiecher, A. (2024). Acceso, usos de las TIC y competencia digital auto-percibida en estudiantes de ingeniería. Antes, durante y después de la virtualidad forzada por el covid-19. *Revista Digital Educación En Ingeniería*, 19(37), 1–8. DOI <https://doi.org/10.26507/rei.v19n37.1287>
- Chiecher, A. y Melgar, M. F. (2018). ¿Lo saben todo? Innovaciones educativas orientadas a promover competencias digitales en universitarios. *Apertura*, 10 (2), 110–123. DOI <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n2.1374>
- Cerezo Gilarranz, J. (2021). La identidad digital y la reputación online en las personas y organizaciones. *Cuaderno de comunicación. EVOCA*. Repositorio Institucional Universidad Privada del Norte. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/32272>
- Chunga-Chingue, M. (2021). Reflexiones para la gestión de la identidad digital en el docente universitario. *Revista RUNAE*, 2(2), 64–73. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/148>
- Díaz Arce, D. y Loyola Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3 (1), 120–150. DOI <https://doi.org/10.35622/jrie.2021.01.006>
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>
- Félix, L., Bravo, S. y Villacis, H. (2024). Factores que Intervienen en la Identidad Digital de un Estudiante Universitario: Un Análisis Exploratorio. *Revista Universidad de Guayaquil*, 138 (2), 91–100. DOI: <https://doi.org/10.53591/rug.v138i2.75>
- Fundación Telefónica (2013). *Identidad Digital: el nuevo usuario en el mundo digital*. Ariel: Madrid. https://publiadmin.fundaciontelefonica.com/media/es/que_hacemos/media/publicaciones/identidad_digital.pdf

- Gallardo–Echenique, E., Marqués–Molías, L., y Jan–Willem Strijbos, M. (2016). Hablemos de aprendices digitales en la era digital. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 8 (15), 148–182. <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/57385>
- Gisbert M. y Esteve, F. (2011). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7, 48–59. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>
- Han, B. C. (2015). *La sociedad de la transparencia*. Herder Editorial. Bs.As.
- Han, B. C. (2023). *No-cosas: Quiebres del mundo de hoy*. Taurus. Bs. As.
- Henriquez–Coronel P., Gisbert Cervera M. y Fernández Fernández, I. (2018). La evaluación de la competencia digital de los estudiantes: una revisión al caso latinoamericano. *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, nº 137, 91–110. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/14350/1/REXTN-Ch137-08-Henriquez.pdf>
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Napkin AI beta (2025). Infografía: *Estrategias para dominar la presencia digital*. [Imagen generada con IA]. [Modelo de lenguaje a gran escala que convierte texto en visualizaciones]. <https://www.napkin.ai/>
- Nicol, E., Briggs, J., Moncur, W., Htait, A., Carey, DP, Azzopardi, L. y Schafer, B. (2022). Revealing Cumulative Risks in Online Personal Information: A Data Narrative Study. *arXiv preprint arXiv:2204.01826*. DOI <https://arxiv.org/abs/2204.01826>
- Schiavi, P. (2019). Reputación on line ¿la identidad digital es tan importante como la real? *Informática y Derecho: Revista Iberoamericana de Derecho Informático* (segunda época), nº 6, 153–164.
- Silva–Quiroz, J. y Rioseco–Pais, M. (2025). Competencias digitales clave para la formación académica en estudiantes universitarios según el modelo DigComp: un estudio basado en juicio de expertos. *Edu-tec, revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº. 91 269–286. DOI <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3471>

- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y., (2022). *DigComp 2.2: El marco de competencia digital para ciudadanos. Con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo. https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf
- Woolfolk, A. (2006). La obra de Erikson. En Pérez Olvera, M. (comp.) *Desarrollo de los adolescentes. Identidad y relaciones sociales*. Aguascalientes: México. https://profesoradolaborde.com.ar/images/cms/antologia_de_lectura_k2zt.pdf

Capítulo V

**Hilos y tramas en la configuración de
identidades en ciencias.
Hacia una cultura de paz**

María Cristina Rinaudo y Paola Verónica Paoloni



“Este año ha sido enemigo de la paz, de la racionalidad, de la humanidad y, por cierto, de la democracia, ya que el uso de la violencia por parte de un estado mantiene una relación perversa con su régimen, siendo causa y consecuencia a la vez de sus derivas autoritarias. Hubo guerras, asesinatos y matanzas de civiles, heridos sin hospitales y muertos sin sepultar, venganza y vergüenza.”

O’Connell, Lorenza, 2024¹

En este capítulo nos enfocaremos en el análisis de las variables que inciden —hebras que se entretajan—, en la construcción de identidades académicas y ocupacionales en el marco de los estudios universitarios. La decisión de plantear las consideraciones con referencia a los contextos universitarios responde al reconocimiento de que los ámbitos de educación formal constituyen siempre contextos particularmente relevantes en la construcción de identidad. En el caso de las identidades académicas y ocupacionales, sin dudas, las experiencias vividas en la universidad resultan aún más decisivas. Sobre la base de estos supuestos, atendemos a las representaciones y prácticas que se despliegan en las clases, entendidas como partes constitutivas de los mundos culturales que se conforman en los ámbitos académicos. Ponemos el acento en el carácter de las *tareas académicas* que se requieren a los estudiantes universitarios, muy particularmente en el modo en que las mismas propician la *exploración* de campos disciplinarios y roles profesionales, así como de sus posibles vinculaciones con intereses y metas personales. Las *oportunidades de participación* en las tareas implementadas y la *valoración de los desempeños*, son también objeto de consideración en tanto factores de relevancia en la configuración de identidad. En procura de

1 O’Connell, Lorenza Sebasta (2024). El Nobel de la Paz, una advertencia necesaria. Es todo un hito que el premio haya podido encontrar su destinatario, capaz de brindarnos un poco de esperanza. *Clarín, Opinión* (27/10/2024) https://www.clarin.com/opinion/nobel-paz-advertencia-necesaria_0_yULRnWVqG4.html La imagen corresponde al artista Mariano Vior y acompaña al artículo referenciado. El uso de cursiva es nuestro.

una integración de los tópicos mencionados, atendemos a las influencias de las concepciones predominantes acerca de la ciencia y los científicos, como factores que, según su naturaleza, pueden favorecer u obstaculizar la construcción de identidades académicas y ocupacionales en el área de las ciencias. Por último, apoyados en estudios que muestran la capacidad humana para imaginar y construir nuevos mundos, confiamos en que *el presente trabajo pueda leerse como un proyecto orientado a la construcción de identidades que apoyen una cultura de paz y ayuden a construir un mundo más justo y solidario.*²

Introducción

Tal y como hemos explicitado en capítulos precedentes, en los últimos años –y especialmente desde perspectivas socio–culturales (Avraamidou, 2022; Calabrese Barton y Tan, 2022; Garrecht, Steegh y Schiering, 2024; Hong y Pérez, 2024; Verhoven et al., 2019, entre otros)–, se entiende a la identidad como un constructo que alude tanto al proceso de construcción de significados, como a los contenidos –narrativas– relativas a diferentes representaciones acerca de uno mismo. Hemos señalado, además, que el mencionado proceso de construcción de significados tiene lugar mediante la participación de las personas en diferentes contextos socioculturales: hogar, escuela, trabajo, entre los más significativos. Se trata entonces de *ambientes sociales*, porque mediante las interacciones y negociaciones en cada contexto, aparecen y se hace posible el ejercicio de diferentes roles y posiciones sociales. Y son también *ambientes culturales* porque se pueden caracterizar por un conjunto de herramientas, normas y valores que orientan las acciones que se consideran aceptables y apropiadas en dicho contexto (Verhoeven y otros, 2019).

2 Entendemos que este propósito puede encuadrarse dentro de lo estipulado en el punto 4, de la Recomendación sobre la ciencia y los Investigadores Científicos, en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura del 13 de noviembre de 2017, donde se sostiene que “...los Estados Miembros deberían demostrar y tomar medidas que muestren que la investigación y el desarrollo no se practican de forma aislada, sino como parte explícita del esfuerzo integrado de las naciones por crear *una sociedad más humana, justa e inclusiva, en favor de la protección y de un mayor bienestar cultural y material de sus ciudadanos de las generaciones presentes y futuras...*” (UNESCO, 2019, p. 7. El uso de cursiva es nuestro.) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263618_spa

Como cabía esperar, el constructo ha sido muy estudiado desde diferentes campos disciplinarios (Sociología, Psicología, Antropología, Educación). En el caso de las investigaciones en Psicología Educativa —en cuyo marco se inscribe este libro—, se ha advertido también acerca de su creciente relevancia y ubicuidad en el estudio de los diferentes problemas propios del campo, muy probablemente por su potencialidad para integrar aspectos personales y contextuales en el estudio de los aprendizajes. Coincidiendo acerca de la relevancia de su estudio, hemos atendido además en reiteradas oportunidades, a los rasgos esenciales que caracterizan la naturaleza de los procesos de construcción de identidad (Paoloni, 2019; Rinaudo, 2019³) y, más particularmente, a la identidad de aprendiz (Paoloni y Rinaudo, 2023), así como en los capítulos precedentes, en este mismo libro.

Nuestro interés ahora, es presentar avances acerca de las identidades académicas y ocupacionales con especial referencia al campo de las ciencias. Este interés tiene que ver con el reconocimiento de que su estudio constituye un tópico promisorio para examinar el modo en que diferentes factores cognitivos y afectivos, influyen en el modo en que las personas se ven a sí mismas y son reconocidas por otros como ‘personas de ciencia’. Vale decir, que el tratamiento de estos temas admite un análisis detenido del interjuego entre representaciones personales, identidades asignadas y representaciones predominantes acerca de la naturaleza de la ciencia —así como del trabajo de los científicos—, en las interacciones entre sujeto y contexto (Avraamidou, 2022, Carlone y Johnson, 2007).

Tyler y Ferguson (2023), en un trabajo acerca de identidad y aspiraciones hacia la ciencia, sostienen que “un número importante de estudios han mostrado que la identidad juega un rol significativo en la persistencia de los estudiantes en el aprendizaje de temas de ciencia y en sus elecciones de carreras de ciencias” (Tyler y Ferguson, 2023, p. 173). Asimismo, reconocen que el análisis de los procesos que llevan a la construcción de identidad es de particular relevancia para enfocar cuestiones de igualdad respecto de la participación en ciencia.

En el desarrollo de este capítulo, atenderemos primero al papel de *las tareas académicas en la exploración de los campos académicos y ocupacionales*

3 En Rinaudo, 2019, en una investigación de síntesis, se presenta un análisis pormenorizado acerca del modo en que el concepto de identidad fue interpretado y progresivamente incluido en el estudio de diversos temas del campo de la Psicología Educativa, particularmente durante el período comprendido entre 1990 y 2016.

durante la formación universitaria. Pasaremos luego a considerar dos factores de relevancia que operan durante la implementación de las tareas encaminadas a la exploración: *oportunidades de participación y reconocimientos a las actuaciones*. En la tercera sección, intentaremos mostrar *la influencia de los estereotipos culturales respecto de la naturaleza de la ciencia*. Por último, en la cuarta sección señalaremos algunos aspectos por considerar para un avance decidido de la *ciencia en la consolidación de una cultura de paz*.

1. Tareas académicas en la exploración de intereses personales, campos disciplinarios y roles profesionales

La relevancia de atender, desde la docencia universitaria, a la formación de identidades académicas y ocupacionales parece más que justificada, particularmente si se tiene en cuenta que la universidad constituye uno de los contextos más íntimamente relacionado con dicho proceso.



4 Ambas imágenes fueron extraídas del portal de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y ligeramente modificadas para adecuarlos al presente escrito.

El concepto de identidades académicas tiene que ver con la construcción de identidades vinculadas con diferentes *campos de estudios*, en tanto que las identidades ocupacionales refieren más bien, a los *roles profesionales* u ocupaciones directamente relacionados con determinados campos académicos o disciplinarios (Hong y Pérez, 2024). Esta diferenciación permite distinguir entre el interés por conocimientos propios de las diferentes disciplinas que conforman el plan de estudios de una carrera –identidades académicas–, y el interés por los posibles futuros desempeños que se habilitan, generalmente, con la finalización de los estudios universitarios. Como trataremos de mostrar luego, tal diferenciación amplía el rango de factores por considerar cuando se desea atender a la formación en ciencias y, en especial, en la exploración de intereses de los estudiantes.

Hong y Perez (2024) sostienen que la exploración es central para el aprendizaje. Cuando se intenta apoyar la construcción de identidades académicas y ocupacionales, los estudios universitarios deberían abrir oportunidades para la exploración de los campos y ámbitos a los que se apunta y también permitir a los estudiantes una exploración de su relevancia para el logro de metas personales. Tales recomendaciones resultan aún más interesantes a la luz de resultados donde se ha hallado que cuando las clases estimulan la exploración de identidad en relación con los contenidos que se tratan, se enriquece también la motivación, el compromiso y los logros de aprendizaje (Hong y Perez, 2024).

En el presente capítulo atenderemos al papel de las tareas académicas como vehículos para la exploración de intereses personales y campos disciplinarios, así como de los roles profesionales o campos de práctica vinculados a los mismos.⁵ En otras palabras, haremos foco en *las características de las actividades de aprendizaje* –uno de los componentes del modelo de identidad de aprendiz (Engel y Coll, 2021) desarrollado en un capítulo anterior– pero trascendiendo los planteos iniciales para ampliar su consideración hacia los procesos de construcción de identidades en ciencias, en contextos de formación universitaria.

5 Atendiendo al papel de las tareas académicas, hemos tratado, en varias oportunidades, de identificar y describir las características que las convierten en herramientas poderosas para el aprendizaje (Rinaudo, 1994; Paoloni, 2010). En Paoloni y Rinaudo (2021), retomamos nuevamente esos estudios, atendiendo con mayor detalle a sus potencialidades en la generación de ambientes conducentes a la promoción de identidades comprometidas con los aprendizajes.

Comenzaremos entonces preguntándonos ¿qué aspectos habría que considerar para lograr diseñar tareas académicas que puedan favorecer tales exploraciones? La respuesta no es sencilla; hay muchos componentes por atender y también, seguramente, muchas respuestas diferentes. En nuestro caso optamos por señalar la relevancia de los *conocimientos que circulan en las clases universitarias*. ¿De qué se habla en las clases de ciencias en la universidad?, ¿exposiciones, diálogos, intercambios refieren sólo a contenidos específicos de la asignatura?, ¿en qué medida se muestran los vínculos con otros campos disciplinarios?, ¿se destinan espacios para considerar el modo en que los contenidos tratados se insertan en el análisis de problemas más amplios y acuciantes para la sociedad?, ¿se abren oportunidades para visitas a los campos de prácticas?, ¿se establecen contactos con organismos e instituciones que permitan conocer los problemas presentes en el ejercicio de diferentes roles profesionales, así como los modos en que se atiende a su solución?, ¿se establecen relaciones e intercambios con otras universidades, centros de investigación, organizaciones sociales y empresas para las que resulten relevantes los conocimientos propios de la disciplina? También –y con similar importancia–, es necesario preguntarse acerca de ¿qué tipos de conocimientos son considerados apropiados en el planteo de las preguntas y respuestas de los estudiantes?, ¿se promueve o acepta la exposición de convicciones y creencias derivadas de fondos de conocimiento personales?⁶, ¿se promueve el planteo de dudas, señalamientos críticos y respuestas creativas respecto de

6 Con referencia a los ‘fondos de conocimiento’, en un trabajo anterior (Paoloni y Rinaudo, 2021) escribíamos: “La historia social de las familias y de sus actividades productivas o laborales (por ejemplo, en agricultura, construcción, jardinería, mantenimiento del hogar, o trabajo de oficina), en los sectores primario y secundario de la economía son particularmente importantes porque revelan experiencias que generan mucho del conocimiento que los miembros de la familia pueden poseer, desplegar, elaborar o compartir con otros» (Moll, 2019, p. 131).[..] Un paso más en esta línea de razonamiento, lleva a considerar que el conocimiento disponible en una familia será más o menos afín a los conocimientos que se trabajan en la escuela; esto es, se podría observar una mayor o menor continuidad entre los conocimientos que circulan en la casa y los conocimientos que circulan en la escuela. [...] Y en este sentido se puede abrir también la reflexión en torno de qué experiencias de participación son valoradas y recuperadas en las escuelas: quiénes tienen oportunidades de compartir sus experiencias -y con ello oportunidades de reflexión, elaboración y enriquecimiento de sus conocimientos y quiénes no encuentran espacios para hacerlo.” (p.66).

En el capítulo II hemos incluido también una caracterización algo más pormenorizada sobre fondos de conocimiento y fondos de identidad.

los problemas tratados?, ¿se reserva un tiempo para la consideración del modo en que la tarea a mano se vincula con propósitos personales de los estudiantes? Veamos los resultados de algunos estudios en torno de las tareas académicas de exploración.

Reconociendo la influencia de las expectativas que los estudiantes construyen acerca de un entorno de aprendizaje en el compromiso, la motivación y el esfuerzo que será desplegado para el logro de las metas personales, Paoloni y Schlegel (2021), llevaron a cabo un estudio acerca de las expectativas de estudiantes que ingresaban en carreras de Ingeniería en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en la provincia de Córdoba, Argentina. En dicho estudio, de índole descriptiva y cualitativa, participaron 400 estudiantes pertenecientes a las cohortes de 2018 y 2020, a quienes se administró el *Cuestionario de Frases Incompletas sobre Expectativas y Percepción del Contexto* de Paoloni y Donolo (2009), focalizando los análisis en las respuestas al ítem que preguntaba específicamente por *expectativas en relación con las tareas académicas*. Y, de nuestro principal interés, es que los resultados del estudio mostraron *que los alumnos esperaban que las tareas académicas se vincularan con conocimientos y habilidades necesarios en el ejercicio de sus futuros roles profesionales*. En términos de las autoras.

“Los estudiantes esperaban así que las tareas que les fueran propuestas se caracterizaran principalmente por su instrumentalidad, su posibilidad de colaboración y por permitir el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica. Las palabras ‘práctico’ y ‘trabajo’ –vistas en contexto– pueden identificarse con el rasgo de instrumentalidad, el cual refiere a la percepción que tienen los estudiantes respecto de la utilidad de la tarea, en relación a sus metas futuras (Husman, Derryberry, Crowson, y Lomax, 2004; González Fernández, 2005; Paoloni, 2010). La instrumentalidad de una tarea académica permite que los estudiantes *establezcan relaciones significativas entre las competencias o desempeños propiciados por la tarea en sí misma y competencias o desempeños inherentes o necesarios para el futuro rol profesional.*” (Paoloni y Schlegel, 2021, p. 151–152; el uso de cursiva es nuestro).

En similar tenor, e igualmente desde el campo de trabajos en el área de la Ingeniería, varios estudios recientes acercan consideraciones respecto de las tareas de exploración. Así, se ha enfatizado que “Las oportunidades para involucrarse en trabajos de identidad centrados en *experiencias personales vividas y en futuros esperados* pueden promover oportunidades más justas para el aprendizaje y para llegar a ser ingenieros” (Calabrese Barton et al. 2021, p. 90; el uso de cursiva es nuestro).

Considerado el papel de las tareas académicas en términos generales, pasaremos a tratar algunas propuestas respecto de las particularidades que podrían asumir en la exploración de metas de los estudiantes, campos disciplinarios y roles profesionales.

Modalidades en la exploración de intereses personales, campos disciplinarios y roles profesionales

En el marco de una muy documentada revisión de la literatura sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia, Verhoeven, Poorthuis y Volman (2019), bajo el supuesto de que docentes y tareas pueden incidir intencionalmente en la construcción de identidad, distinguieron tres diferentes modalidades de exploración: exploración en amplitud, exploración en profundidad y experiencias exploratorias reflexivas.

La *exploración en amplitud*, consiste en la introducción de contenidos y actividades con los que, presumiblemente, los estudiantes no están todavía familiarizados. Recomendación que tiene un fuerte aval en resultados de investigación, en el sentido de que todos los artículos referidos a la exploración en amplitud, independientemente del enfoque teórico empleado, coinciden en que “proporcionar a los estudiantes tales experiencias podía invitarlos a adoptar nuevos intereses, identificar talentos no descubiertos y a probar nuevas posiciones de identidad” (Verhoeven et al., 2019, p. 60). De similar interés, dentro de estas mismas líneas de estudios, son los resultados hallados en grupos de estudiantes con alto riesgo de ser marginados. En este sentido, se atendió a la influencia de la exploración en amplitud, en un grupo de adolescentes que tenían dificultades con la educación regular, a quienes se les dio la oportunidad de participar en cursos educativos alternativos, orientados a mostrar las demandas y características que supone el ejercicio de futuras profesiones. Los autores concluyeron que la experiencia les había permitido “...descubrir y cultivar talentos e intereses ocultos, nuevas facetas de sí mismos, a la vez que experimentar de qué manera el

sentirse capaces genera confianza en uno mismo y apoya el aprendizaje” (Bruin y Ohna, 2013, en Verhoeven et al., 2019, p. 51)

Por otra parte –y en un contexto de mayor proximidad–, cabe referir a un muy reciente estudio de Flores Bracamonte et al., (2024), llevado a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Dicho estudio responde al propósito de visibilizar el papel de mujeres y diversidades en las ciencias, a la vez que fortalecer los vínculos entre la universidad y la comunidad a través de instancias de comunicación pública de la ciencia. Bajo la modalidad de un taller, estudiantes y docentes de nivel secundario y universitario, tuvieron oportunidades de conocer biografías de diferentes científicas argentinas. Lo que nos interesa especialmente aquí, dado que uno de los objetivos específicos propuestos por las autoras atendía puntualmente a la *promoción de vocaciones científicas, con perspectivas de género*, es que en la valoración de la experiencia, estudiantes y docentes señalaron que no habían tenido antes la oportunidad de conocer acerca de las actividades que se pueden realizar en ciencias. Transcribimos algunas afirmaciones que nos parecieron muy ilustrativas acerca de la importancia de incluir experiencias de exploración en amplitud como un modo de estimular intereses y vocaciones en el ámbito de las ciencias y la producción del conocimiento científico.

“Valoro mucho la propuesta de que se trabaje el lugar de la mujer en un ámbito fuera del hogar. Me parece que mostrar que se puede ocupar un lugar más allá del preestablecido por los mandatos y la sociedad; va a impulsar a los adolescentes a pensar más allá y animarse.” (G. Estudiante universitaria, en Flores Bracamonte et al., p. 38)

“El taller aporta sobre una temática desconocida para muchos docentes que nos desempeñamos en el nivel, y para la sociedad en general. Esta posibilidad de conocer sobre algo que nunca estuvo en la agenda de nuestra formación (omisión que sabemos no ha sido inocente) lo hace significativo, interesante y nuevamente: necesario (M. docente nivel superior, en Flores Bracamonte et al., p. 40).

La *exploración en profundidad* refiere a experiencias de aprendizaje orientadas a considerar con mayor detenimiento intereses manifestados por los estudiantes. Se trata de facilitar la exploración de contenidos, prácticas y características de desempeños profesionales cercanos a las posiciones de identidad que pueden estar ya presentes. Bien encaminado, este tipo de exploración puede ayudar en la construcción de representaciones más realistas acerca de diferentes profesiones y con ello contribuir a confirmar o descartar orientaciones tempranas, con base en un mejor conocimiento de las implicancias de diferentes roles profesionales.

Sobre una amplia base de estudios al respecto, Verhoeven et al., (2019), sostienen que, independientemente de la perspectiva general sobre identidad, proporcionar a los estudiantes actividades prácticas, experiencias en sitios de trabajo y modelos de roles profesionales puede ayudarlos en la exploración en profundidad de sus identidades. Dentro de esta línea, Adams et al. (2014, en Verhoeven et al., 2019) realizaron un análisis muy interesante de un programa llevado a cabo con adolescentes que mostraban intereses generales en el área de las disciplinas comprendidas en el grupo STEM⁷ El programa incluía conversaciones con científicos, visitas a museos –incluidas sus áreas de trabajo, laboratorios y colecciones especiales–, así como viajes de campo. Una buena valoración de los logros de este tipo de exploraciones, pudimos hallarla en las expresiones de una de las participantes en el estudio, quien refiere –entre otras cosas–, lo siguiente: “Aprendí muchísimo sobre todo lo relacionado con la ciencia... *Aprendí lo que me gusta y lo que no me gusta.* (Adams et al. 2014, citado en Verhoeven et al., 2019, p. 52; el uso de cursiva es nuestro).

Además, tal como se encontró respecto de las influencias de la exploración en amplitud, los estudios de experiencias de exploración en profundidad mostraron también la posibilidad de atender a estudiantes en riesgo de ser marginados, ayudándolos a reconocer y cuestionar los estereotipos que podrían alejarlos de la elección de ciertas profesiones. Volviendo nuevamente al campo de las disciplinas del grupo STEM, Hughes et al. (2013, en Verhoeven et al., 2019), demostraron que el contacto con modelos femeninos de ejercer roles propios de esta área, ayudaba a estudiantes mujeres a obtener un panorama más completo acerca de las características y demandas de las profesiones vinculadas a estas disciplinas, y de este modo

7 Denominación que refiere al grupo de disciplinas que comprende, ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. La abreviación toma las iniciales de sus nombres en inglés (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*).

comprender que podían formar parte de las comunidades que se conforman en torno de ellas.

La exploración reflexiva tiene que ver con experiencias de aprendizaje que llevan a los estudiantes a reflexionar sobre las narrativas y representaciones que tienen de sí mismos. Los estudios refieren al modo en que mediante diferentes actividades – lectura y discusión de novelas junto a los pares, asignaciones de escritura que propician una reconsideración de las representaciones de sí mismos en los diferentes momentos de su vida, elaboración de collages vinculados a campos del arte–, es posible involucrar a los estudiantes en reflexiones que pueden ayudarlos a “conocer mejor cuáles son sus intereses, qué cosas valoran y qué clase de personas desean llegar a ser” (Verhoeven et al., 2019, p. 53). Asimismo, los estudios muestran que este tipo de experiencias de exploración puede ayudar a los estudiantes a conocer y cuestionar concepciones hegemónicas desde las que arbitrariamente se les asignan posiciones de identidad que no se corresponden con sus aspiraciones, valores ni potencialidades personales.

Finalizando esta sección, nos parece oportuno comentar algunos avales importantes a las propuestas de exploración que hemos presentado. Por un lado, *desde el plano teórico*, los planteos en torno de las experiencias de exploración, podrían lícitamente considerarse modos válidos de instrumentar el modelo de las 4 fases en el desarrollo de los intereses, propuesto por Hidi y Reninger (2006). Este modelo postula que los intereses iniciales en las clases (*Interés Situacional Provocado*) son inducidos por una situación o contenido particular. Estos intereses situacionales provocados, a su vez, pueden ser mantenidos (*Interés Situacional Mantenido*), mediante el contacto sostenido con los asuntos que generaron el interés inicial. Un tercer momento en el modelo de las 4 fases atiende al desarrollo de intereses individuales (*Interés Individual Emergente*), que se presentaría en los casos en que los estudiantes, por iniciativa propia, se vuelven a conectar con los temas propuestos, plantean preguntas, recopilan materiales y les asignan valor. El paso siguiente (*Interés Individual Bien Desarrollado*) refiere a una disposición relativamente duradera para conectarse con ciertas clases de contenidos y caracterizada por sentimientos positivos, mayor volumen de conocimientos y mayor valoración de los mismos.⁸

8 En una nueva publicación en esta línea, Renninger, Nieswandt y Hidi (2015), retoman el modelo de 4 fases y lo trabajan especialmente con referencia a los aprendizajes en el área de las ciencias. (Renninger, K. Ann, Nieswandt, Martina y Suzanne Hidi, 2015. *Interest in Mathematics and Science Learning*. American Educational Research Association.

Por otra parte, vale referir a *un estudio empírico* llevado a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto, durante la implementación de un curso introductorio a la carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas (Rivarosa, Correa y Andreo, 2013). El trabajo presenta una experiencia didáctica que tiene como propósito propiciar en los estudiantes, una comprensión del campo de estudios de la Biología, mediante el análisis de la naturaleza del conocimiento científico involucrado, así como de las diferentes prácticas y contextos de trabajo propios de los biólogos. Sin referencias puntuales a procesos de construcción de identidad, el trabajo puede, sin embargo, considerarse un reservorio de ideas y propuestas para las diferentes experiencias de exploración que hemos considerado. Evaluando la propuesta implementada, las autoras sostienen que la misma había permitido a los estudiantes conocer “los distintos perfiles profesionales que la actividad del Biólogo demanda, [y tener la] oportunidad de proyectar a futuro una aproximación más real de su posible actividad laboral”. En términos de uno de los participantes: “¡Con las entrevistas me di cuenta de todos los campos de acción que hay para el biólogo... nunca me imaginé que había tantos! El campo laboral es amplio y se puede asociar con otras áreas...” (Rivarosa, Correa y Andreo, 2013, p. 77 y79).

Con propósitos diferentes, desde una línea de trabajos donde se reconsideran las funciones que deberían cumplir las universidades, se proporcionan igualmente ideas que pueden, ciertamente, enriquecer los planteos en torno del papel de la exploración en la construcción de identidad en los campos académicos y ocupacionales vinculados a las ciencias. Nos referimos puntualmente a lo que se está estudiando ahora como una *tercera misión* de la universidad. Nos detendremos brevemente en ello.⁹

En un trabajo muy bien documentado, Alonso, Cuschmin y Nápoli (2021) sostienen:

“Además de enseñanza e investigación, —que han sido las principales razones de existencia de las instituciones universitarias— existen, por supuesto, otras tareas que la universidad desarrolla como institución y que podrían rastrearse incluso hasta sus propios orígenes (Zawdie, 2010; Trencher et al., 2014). Desde hace varias décadas, el término “tercera

9 Las autoras agradecen a Romina Cecilia Elisondo, quien nos compartió su interés por el tema y nos facilitó bibliografía relevante para su estudio.

misión” (o tercera función) ha ido adquiriendo cada vez más atención e importancia tanto en la propia práctica de los/as académicos/as como en los ámbitos de gestión de la política científica y universitaria y aparece, en tanto declamación normativa, como una función diferenciada de las dos originarias (Etzkowitz, 1990; Trencher et al., 2014)” (p. 94)¹⁰

¿En qué consiste puntualmente esta tercera misión? Los mismos autores señalan que si bien no existe una definición taxativa, puede considerarse como “aquella que se propone, de manera explícita, que el conocimiento producido en la universidad contribuya al contexto social en el que ésta se encuentra y, de esta manera, se vuelva observable en algún tipo de vínculo específico con su entorno...” (Alonso, Cuschmin y Napoli, 2021, p. 95). Avanzando en una caracterización de estos tipos de vínculos específicos, podemos decir que, si bien con connotaciones algo diferentes, se reitera la referencia a las acciones de *extensión*, –vinculándolas ahora fundamentalmente a los movimientos obreros, *campesinos* y estudiantiles– y se añaden funciones nuevas: vinculación con el entorno socio–comunitario, apropiación social e hibridación de conocimientos, coproducción de conocimiento y el ‘nuevo paradigma’ del Impacto Social del Conocimiento.

La vinculación con el entorno socio–comunitario, caracterizada también como compromiso social de la universidad, hace referencia a la mayor apertura de las universidades hacia las comunidades en las que se insertan; se señala la necesidad de establecer vínculos que permitan la participación del entorno en la definición de las agendas de trabajo que se establezcan en las instituciones de educación superior.

La apropiación social e hibridación de conocimientos, refiere a las relaciones entre el conocimiento generado en la universidad (conocimiento experto) y el conocimiento existente en una comunidad (conocimiento lego). Los planteos apuntan a superar las concepciones donde se desconoce el valor del conocimiento que se produce fuera de los ámbitos científicos, lo que se interpreta como un déficit de conocimientos. La noción de apropiación social e hibridación de conocimientos conlleva una redefinición del papel de diferentes actores en los procesos de generación, difusión y

10 Recomendamos a los lectores interesados en este tema, la lectura del mencionado trabajo de Alonso y otros (2021), donde se explicitan en detalle las diferentes funciones que se consideran propias de esta tercera misión de las universidades.

uso del conocimiento (Alonso y otros, 2021). Vale decir, que se valora el aporte de los conocimientos existentes en la comunidad en la definición de los problemas por considerar, así como en las orientaciones y criterios respecto de las soluciones que se ofrezcan.

La *coproducción de conocimientos* va un paso más allá respecto de la participación de la comunidad en la determinación de las actividades de las universidades. “Coproducción refiere al proceso mediante el cual los insumos utilizados para producir un bien o servicio son aportados por los individuos de diferentes instituciones que no están “dentro de” la misma organización” (Ostrom, 1996, en Alonso y otros, 2021, p. 116). Como se podrá apreciar, se trata de una definición muy amplia que ha sido objeto de diferentes particularizaciones, pero lo que aparece claro es la referencia a las diferentes fuentes que aportan insumos para generar conocimientos. Pensamos que la expresión coproducción de conocimientos resulta ajustada en la medida en que se logre concretar la participación de la sociedad en la definición de agendas de trabajo de las instituciones universitarias, y se reconozcan los aportes de conocimientos generados fuera de los ámbitos académicos en la construcción de nuevos conocimientos.

El *impacto social del conocimiento* tiene también que ver con los procesos de producción y uso del conocimiento. Alonso y Naidorf (2019), advierten que en las últimas décadas se abrieron nuevas perspectivas respecto de la relación ciencia –sociedad, entre las que ubican los siguientes planteos:

“...modelos de interpretación basados en la existencia de procesos interactivos entre la comunidad científica, el estado y el mercado; visiones críticas de la ciencia y la tecnología que cuestionan los supuestos cientificistas; nuevos modos de caracterizar el perfil del investigador orientando la consideración a la definición de temas de investigación en función de la solución a problemas sociales y a establecer diálogos con el potencial usuario de los resultados, entre otros.

Como resultado, en el centro de la relación ciencia–sociedad se ubica el concepto de utilidad social del conocimiento en tanto dimensión capaz de medir la capacidad de cumplimiento de la función o rol social que se espera de la ciencia y la producción de conocimiento” (pp. 21–22).

A modo de cierre de esta sección resulta oportuno señalar nuevamente que el propósito que nos animó a introducir consideraciones respecto de la Tercera Misión de la universidad reside en parte en la posibilidad de contactar a los estudiantes con roles y funciones menos conocidos de la actividad científica y académica. Pensamos que la exploración de una gama más amplia de roles y actividades vinculados a las ciencias, puede generar nuevos intereses e incidir en la construcción de identidades académicas y ocupacionales de los estudiantes. Además, el enfoque parece propicio para hacer más visibles los problemas reales implicados en los dinámicos vínculos entre ciencia, sociedad, tecnología y ambiente.

Vale también la pena, añadir que hay ya concreciones de interés respecto de los diferentes modos de vinculación de las universidades con la sociedad, a través de proyectos de *ciencia ciudadana*, donde científicos y legos trabajan conjuntamente en la producción de conocimientos.

“La Ciencia Ciudadana es una manera de producir nuevo conocimiento científico a través de un proyecto estructurado de investigación colectiva, participativa y abierta [...] De acuerdo con los grados de participación, los roles que asume la ciudadanía varían desde la identificación de una pregunta de investigación, la recolección o el análisis de información, hasta la co-creación y ejecución conjunta de todas las etapas del estudio en conjunto con las y los investigadores profesionales” (Jefatura de Gabinete de Ministros, Ministerio de Innovación, Ciencia y Tecnología, 2024a, p. 1).

El documento “*100 Iniciativas de Ciencia Ciudadana. Mapeo Nacional*”, compila las 100 iniciativas en las que participaron más de 45 mil personas, en diferentes tipos de proyectos. El catálogo, detalla de qué tipos de proyectos se trata, áreas que comprenden, número de personas que trabajan en cada proyecto, herramientas e instrumentos de medición utilizados, áreas geográficas donde se llevan a cabo y el nombre de las instituciones académicas y organizaciones de la sociedad civil involucradas (Jefatura de Gabinete de Ministros, Ministerio de Innovación, Ciencia y Tecnología, 2024b)



2023



2022

2. Sobre oportunidades de participación y respuestas a las actuaciones

Revisados tipos y características de tareas que pueden favorecer el trabajo de construcción de identidades académicas y ocupacionales, nos focalizaremos ahora en dos factores de relevancia que operan durante la implementación de las mismas: *oportunidades de participación* y *reconocimientos a las actuaciones*. Los planteos acerca del tema parten de señalar el hecho de que no todos los alumnos tienen las mismas posibilidades de participar

en las tareas que se proponen en las clases, y no todos los desempeños son reconocidos en forma ajustada.

Como se habrá podido anticipar, no se trata de factores o influencias antes desconocidos, sino más bien de constructos con un ya importante recorrido (Falsafi y Coll, 2015, Greeno, 2006, Lave y Wenger, 1991, Roeser, Peck y Nassir, 2006, Saballa et al, 2015, Wenger, 2010). Desde nuestro equipo de trabajo, y con particular referencia a la identidad de aprendiz, recogimos igualmente, muchos de los estudios acerca del tema (Paoloni y Rinaudo, 2023; Rinaudo, 2019).

Lo que resulta novedoso y de mayor interés para los propósitos de este trabajo son los enfoques que extienden –a la vez que profundizan– el análisis de las oportunidades de participación y los modos de reconocimiento atendiendo a la intersección de identidades y a las representaciones acerca de la naturaleza de la ciencia (Avraamidou, 2022, Avraamidou y Schwartz, 2021, Bae y Lai, 2020, Birmingham et al., 2017, Calabrese Barton, Schenkel y Tan, 2021, Calabrese Barton y Tan, 2022, Garrecht, Steegh y Schiering, 2023). Pensamos que estos nuevos enfoques, con mayor atención a los problemas que impiden una participación más igualitaria en el campo científico, tienen el potencial para orientar la educación universitaria en ciencias, hacia metas más ambiciosas y urgentes, relativas a la construcción de un mundo más justo y solidario.

Acerca de las oportunidades de participación

Interesados principalmente en la influencia del compromiso en el aprendizaje de las ciencias, Bae y Lai (2020) analizaron las oportunidades de participación en el marco de las interacciones entre persona y contexto. El trabajo, con enfoque de métodos mixtos en el que participaron 1848 estudiantes provenientes de 29 escuelas de nivel medio en Estados Unidos, mostró que la oportunidad de participación era un predictor estadísticamente significativo del compromiso de los estudiantes con el aprendizaje de las ciencias. Asimismo, se mostró que el estatus socioeconómico de las escuelas predecía el promedio de oportunidades de participación en las tareas de ciencias que se ofrecían y también que las relaciones entre oportunidades de participación y el compromiso eran más fuertes en las escuelas con estatus socioeconómico más alto.¹¹

11 Entendemos que el concepto de estatus socio-económico (SES en el original en in-

Por otra parte, se halló también que la comunicación entre los pares y las actividades prácticas realizadas en colaboración, así como las buenas relaciones entre profesores y estudiantes favorecían el interés por participar en las tareas de aprendizaje de ciencias. Pensamos entonces, que la oportunidad de participación es un importante factor por atender en la implementación de las tareas de exploración de identidad. Mas, desafortunadamente, hay también evidencias de que la ciencia resulta desalentadora para muchos estudiantes y que son pocas las oportunidades de tomar contacto con personas y actividades que efectivamente se desempeñen en ámbitos científicos (Aschbacher, Li y Roth, 2009, Flores Bracamonte et al., 2024). En los próximos apartados, donde nos ocuparemos de los modos en que operan los actos de reconocimiento, atenderemos nuevamente a las oportunidades de participación considerando aspectos relativos al modo en que las concepciones sobre la ciencia y los científicos que prevalecen en el contexto universitario definen quiénes pueden sentirse llamados y quiénes excluidos de participar.

Acerca del reconocimiento de las actuaciones

Entre los estudios que hemos revisado respecto del papel del reconocimiento, destacan principalmente los aportes de Lucy Avraamidou (2022, Avraamidou y Schwartz, 2021), Heidi Carlone (Carlone y Johnson, 2007, Carlone et al., 2015) y Angela Calabrese Barton (Calabrese et al., 2021, 2022). Entendemos que además de presentar análisis medulosos de los procesos de construcción de identidades en el campo de las ciencias, es posible hallar una común preocupación por los problemas de marginación y exclusión social, que pueden llevar a una menor representación de ciertos grupos en las comunidades dedicadas al estudio y práctica de diferentes disciplinas, como es, por ejemplo, el caso de las mujeres en el campo de las ciencias físicas

En el marco de estos planteos, Carlone y Johnson (2007) proponen un modelo de identidad en ciencias que comprende tres componentes: com-

glés), en el marco del artículo que estamos considerando, “comprende no solamente ingresos sino también logros educativos, prestigio ocupacional y percepciones subjetivas de estatus social y clase social. Refleja atributos de calidad de vida y oportunidades proporcionadas a la gente dentro de la sociedad y es un predictor consistente de un vasto arreglo de resultados psicológicos”. (APA. *Dictionary of Psychology*.- <https://dictionary.apa.org/socioeconomic-status>)

petencia, desempeño y reconocimiento. La competencia refiere al conocimiento y manejo de los contenidos de una disciplina, el desempeño alude a actuaciones relevantes en el campo y el reconocimiento contempla tanto el reconocimiento de la propia persona acerca de sus competencias y desempeños –congruentes o no, con su identidad en ciencias–, como al reconocimiento de tales identidades por parte de otras personas. En términos de Avraamidou (2022: 63) “Yo presto especial atención al reconocimiento porque ofrece unas lentes para comprender las clases de identidades que son permitidas, apoyadas y reconocidas en diferentes lugares y las clases de identidades que son consideradas inadecuadas y fuera de lugar”.

En la perspectiva de Avraamidou (2022), el reconocimiento ha sido estudiado desde enfoques superficiales que atienden sólo a la presencia o ausencia de reconocimientos y a las fuentes del mismo, pero dejan de lado problemas relevantes tales como la *intersección de identidades*. En sus estudios sobre la menor representación de las mujeres en el campo de las ciencias físicas, la intersección de la identidad en ciencias con identidad racial, de género, identificación de roles familiares, identidad religiosa, de clase social... son considerados factores preponderantes en las formas que puede adoptar el reconocimiento. Es preciso destacar también que, en su búsqueda por una perspectiva más compleja y comprensiva acerca del reconocimiento, el estudio de Avraamidou (2022), pone en consideración nuevos lineamientos para su análisis. En sus términos:

“...(a) el reconocimiento no es lineal ni binario y se presenta en muchas formas diferentes que van desde el estímulo explícito hasta el silencio; (b) se basa en diversas fuentes, incluidas las de los primeros años de vida: la familia, los maestros de escuela, los profesores universitarios, los estudiantes y la comunidad social; (c) depende de la cultura y, como tal, está influenciado por factores en múltiples niveles, incluidos los estereotipos culturales y de género, las políticas organizativas, el racismo, el sexismo, el clasicismo y otras formas de discriminación”. (p. 85)¹²

12 Son muchos los méritos por destacar en los estudios de Avraamidou: a una presentación cuidadosa de los propósitos, supuestos, métodos y resultados, cabe añadir la perspicacia en la selección de los participantes del estudio. Circunscripto al análisis de tres historias de vida de mujeres vinculadas al campo de la Física, con diferentes perfiles

Pensamos que los criterios señalados aportan orientaciones de interés para encaminar estudios y prácticas acerca del tema. Sólo añadiremos aquí algunas consideraciones respecto de las formas explícitas e implícitas de reconocimiento que pueden vincularse con los planteos arriba desarrollados en torno del papel de las tareas académicas. A ello vamos.

Un estudio de Wang y Hazari (2018, en Avraamidou, 2022), examinó el impacto de dos tipos de estrategias de reconocimiento —explícito e implícito— sobre el compromiso de los estudiantes y su identidad en ciencias (Física). En el reconocimiento explícito, los profesores expresaban de manera directa y manifiesta, su reconocimiento a la competencia y buenos desempeños de los estudiantes. La estrategia de reconocimiento implícito, en cambio, atendía de manera indirecta a la calidad de las respuestas de los estudiantes, *asignándoles tareas más desafiantes*. Un resultado de interés es que fue la sinergia de los dos tipos de reconocimiento, lo que resultaba decisivo para apoyar el compromiso emocional de los estudiantes, así como al desarrollo de su identidad en Física. A nuestro juicio, resultados de este tenor alientan los esfuerzos desplegados por los profesores en la elaboración de las tareas académicas que presentarán a sus estudiantes, con el propósito de favorecer la construcción de identidades en ciencias.

En la próxima sección, atenderemos al papel de las concepciones y mundos culturales que impregnan y acompañan los quehaceres de la ciencia.

3. Concepciones sobre la ciencia y los científicos. Incidencia de los ‘mundos figurados’

- “¿Cómo los mundos culturalmente construidos se vuelven asuntos de deseo?*
- ¿Cómo los sentidos que las personas tienen de sí mismas se vuelven interesantes?*
- ¿Cómo las personas se vuelven agentes en estos mundos?*
- ¿Cómo estos mundos se convierten en prisiones?*
- ¿Cómo la gente junta, crea nuevos mundos culturales?*

de identidad, consigue mostrar en profundidad la influencia de la intersección de identidades, así como los estereotipos en las concepciones acerca de la naturaleza de las ciencias en la construcción de identidad en ciencias físicas. Recomendamos decididamente su lectura.

¿Cómo se expanden o reforman sus subjetividades de manera que resultan capaces de habitar nuevos mundos?”¹³

Muy probablemente uno de los planteos más importantes provenientes desde perspectivas socioculturales respecto de la naturaleza de la ciencia, tenga que ver con el reconocimiento de que *la ciencia y la ciencia escolar no son empresas culturalmente neutrales* (Tyler y Ferguson, 2023). Y es precisamente ligado a ello, que pareció valedero retomar en nuestro trabajo algunas ideas acerca de los *mundos figurados*, que fueran tan bien estudiados por Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998), ya varios años atrás.

Interesados en los procesos que operan en la construcción de identidad, Holland et al. (1998) se centraron en las complejas relaciones entre individuo y cultura. Sobre la base de profusa documentación teórica y detenidos estudios etnográficos de casos en diferentes contextos (Cambios de identidad mediante la participación en una Asociación de Alcohólicos Anónimos, ideas acerca de las relaciones amorosas en estudiantes de dos universidades, expresiones de identidad en el hogar y en las consultas psiquiátricas de un enfermo mental, fiestas especiales, donde a través de canciones, mujeres jóvenes de Nepal, imaginaban un mundo donde podían cambiar los roles de género y huir de los controles patriarcales), los autores nos ofrecen explicaciones medulosas acerca de la forma en que las interpretaciones personales de las experiencias vividas se forman y transforman en el marco de acciones y significados prevalecientes en un contexto dado.¹⁴

¹⁵En sus términos:

13 En Holland, Dorothy; Lachicotte Jr., Willian; Skinner, Debra y Cain, Carole (1998: 8). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. Se trata de uno de los primeros estudios en torno del tema, asiduamente citado en trabajos posteriores.

14 En sus fundamentos teóricos el trabajo presenta un balance entre posiciones culturalistas y constructivistas acerca de los papeles respectivos de las imposiciones culturales y los espacios de creatividad y autoría de las personas.

15 Respecto de los mundos figurados que se construyen en el marco de las Academias, resultan muy interesantes las referencias a los análisis de Bourdieu acerca del “*Homo Academicus*”, donde se ponen en discusión las “posiciones de personajes e instituciones en la jerarquía educacional de Francia, los marcadores de posición, el capital simbólico acumulado por los académicos y las instituciones, así como las producciones culturales creadas por ellos” (1985^a y 1988; en Holland et al., 1998, pp. 58-59). En términos algo más prosaicos, pero igualmente reflejando con gran claridad los aconteceres en el marco

“Por “mundos figurados”, nosotros entendemos un reino de interpretaciones, social y culturalmente construido, en el cual se reconocen personas y actores particulares, se asigna significado a ciertos actos, y resultados particulares son valorados sobre otros” [...]

Es un paisaje de significados objetivados (material y perceptiblemente expresados), actividades conjuntas, y estructuras de privilegio e influencia [...] En su dimensión conceptual los mundos figurados proporcionan los contextos de significado para acciones, producciones culturales, desempeños, disputas; para las interpretaciones que las personas llegan a formar acerca de sí mismos, y para las capacidades que la gente desarrolla para dirigir su propio comportamiento en estos mundos. Materialmente, los mundos figurados se manifiestan en actividades y prácticas de las personas; los modismos [de un lenguaje permiten] el reconocimiento de uno mismo y de los demás en las narrativas familiares y las actuaciones cotidianas que constatan posiciones relativas de influencia y prestigio. También *proporcionan los lugares en los que las personas crean sentidos de sí mismos— es decir, desarrollan identidades.*” (Holland et al., 1998, p. 52 y 60; el uso de cursiva es nuestro).

Pensamos que el estudio de la construcción de identidades académicas y ocupacionales en el área de las ciencias encuentra un marco interpretativo adecuado dentro de esta perspectiva de mundos figurados, mundos culturalmente construidos. Los contextos universitarios son de particular importancia en ese sentido porque constituyen los escenarios donde los estudiantes toman contacto con los quehaceres de las ciencias y proyectan sus futuros profesionales. ¿Qué actores, lenguajes, actividades, intercambios se consideran valiosos y cuáles se desestiman?, ¿la definición de ciencia que se proyecta en las clases, se condice con una perspectiva amplia acerca de los reales aportes que la ciencia y los científicos pueden hacer a la humanidad?

de los contextos académicos, Holland et al., (1988: 49) escribían: “... ¿Qué si hubiera un mundo llamado academia, donde los libros fueran tan significativos que la gente se sentara por horas, lejos de amigos y familias para escribirlos? Las personas tienen la propensión a sentirse atraídas, reclutadas y formadas en estos mundos, y a volverse activas y apasionadas por ellos”.

Desafortunadamente, son muchas las limitaciones que encierran las representaciones usuales acerca del campo de las ciencias. Hace algunos años, Bruner (1997) comentaba que el acrónimo HOBEM (hombre, blanco, europeo, muerto), era una caracterización usual para referirse a quienes trabajaban en ciencias. Y no son muchos los avances en ese sentido. Bodnar y otros (2020: 36) sostienen que una explicación posible de las representaciones más negativas acerca de las ciencias que encontraron en estudiantes mujeres respecto de sus compañeros varones, podría ser que el constructo social de un científico, compartido por los jóvenes sigue siendo el de hombre blanco. Asimismo, en contextos más cercanos a nosotros, Agazzi, Ode-lla y Finola (2016), analizaron las producciones de 169 jóvenes, entre 15 y 19 años que asistían a instituciones educativas de la Provincia de Córdoba, a quienes se les había solicitado que dibujasen una o más personas haciendo ciencia, tal como la imaginaran en un día de trabajo. Los resultados del estudio permitieron construir las siguientes representaciones:

“Un hombre de mediana edad, de tez blanca, despeinado o con poco pelo, con anteojos gruesos, guardapolvo blanco y con rasgos de persona extraña, de mal carácter o algo ‘chiflada’, un tipo solitario y encerrado en su laboratorio experimental, manipulando objetos de vidrio, tubos con líquidos, entre humos y vapores, aislado y alejado del mundo terrenal y social. [...] A pesar de ciertos matices, esta imagen representa a la ciencia como una actividad individualista, meramente masculina, destinada a personas súper inteligentes, extravagantes y singulares. Una actividad cargada de rasgos elitistas, socialmente neutra y fuertemente desarticulada del contexto en donde se desarrolla.” (p. 149).

A la luz de tales afirmaciones se hacen evidentes los obstáculos que se pueden presentar en la construcción de identidades académicas y ocupacionales en el área de las ciencias. Sabemos que en las identidades de cada quien, se integran las imágenes acerca de sí mismos, así como sus sentidos de pertenencia a grupos particulares. Así, en la construcción de las identidades en ciencias, deben conjugarse representaciones de la persona como científico y también como miembro de la comunidad científica. Mas, un factor clave por atender, es que la pertenencia debe ser también reconocida por los otros miembros de dichas comunidades. El entrelazamiento

entre individuo y contexto cultural, nuevamente es evidente aquí: “Todas las identidades son un resultado de influencias culturales e historias que previamente determinaron quiénes pueden ser o no, reconocidos como un miembro de la comunidad científica” (Bodnar y otros, 2020, p. 34).

Muy recientemente, Ruth Sautú, destacada socióloga argentina, se refirió a estos temas en un meduloso artículo, que titula “*La desigualdad escolar comienza en la cuna*”. En su desarrollo, sólidamente fundado en sus conocimientos sociológicos, pero también en planteos provenientes de la neurociencia cultural, Sautú (2024) sostiene que la desigualdad escolar comienza en la cuna, en las intersecciones entre clase social, género y pertenencia étnica–regional que impregnan las experiencias de vida.

“La sociedad nos moldea a través de los esquemas interpretativos de significados de las experiencias vividas plasmadas en nuestras ideas, creencias y valores, nuestros comportamientos, interacciones sociales y en nuestra manera de pensar e interpretar. [...] Se aprende en la cuna, refuerza en la escuela y solidifica en el trabajo; es una secuencia de conexiones que se refuerzan y cambian (a su vez reciben la influencia de los entornos y de la sociedad global) pero manteniendo un núcleo de creencias, valores y prácticas. *Sin embargo, cómo en toda acción humana, esto no es inexorable. Las personas poseen agencia.* (pp. 7–8)

Y, añadimos nosotros, es precisamente esa agencia lo que permite a las personas aceptar o rechazar las identidades posicionales que se les asignen. La capacidad agente lleva a las personas a usar los espacios y recursos disponibles en diversos contextos culturales, para ejercer su autoría en las configuraciones de identidad. Corresponde, entonces, a los contextos universitarios, brindar los espacios, recursos y reconocimientos necesarios para apoyar la construcción de identidades académicas y ocupacionales en el área de la ciencia. Por lo mismo, tales acciones requieren, por parte de la comunidad universitaria una visión amplia y abierta acerca del papel de la ciencia en la sociedad.

Nos pareció oportuno, transcribir las palabras de cierre en el mencionado artículo de Sautu (2024), que bien reflejan nuestra postura acerca del papel de la educación en la sociedad –y justifican también, de algún

modo, el interés en el estudio de la construcción de identidades académicas y ocupacionales en el área de las ciencias. Dice así: “Educar a todos los miembros de la sociedad significa potenciar las probabilidades de desarrollo económico–tecnológico, investigación científica y creatividad artística; que *en la sociedad actual son todas actividades colectivas. La democracia es una construcción colectiva sostenida en el respeto a la libertad y creatividad de las personas y las instituciones.*” (p. 13; el uso de cursiva es nuestro).¹⁶

Volviendo a lo ya expuesto acerca de las tareas académicas de exploración (de contenidos disciplinarios, sus vinculaciones con otros campos y con los ámbitos de aplicación, así como de las diferentes funciones y compromisos de la propia universidad y de sus egresados para con el conocimiento y con la sociedad), las oportunidades de participar y los reconocimientos honestos a las actuaciones (orientados por una perspectiva de inclusión y respeto de la diversidad) y afianzados en un convencimiento de que más allá de la pertenencia a género, clase social, etnia, religión..., con compromiso, esfuerzo propio y los apoyos adecuados, *todos los estudiantes pueden lograr las competencias necesarias para formar parte de la comunidad científica.*¹⁷

En este mismo sentido, cabe reiterar que los planteos más recientes, en torno de lo que se considera la tercera misión de las universidades, tal como comentáramos antes, contribuyen a ampliar los horizontes de los mundos figurados que prevalecen en los contextos de producción científica.

En la próxima sección, a modo de cierre y confiando en la capacidad humana para imaginar mundos mejores, argumentaremos acerca de los aspectos por considerar y los beneficios que se podrían lograr si somos capaces de hacer realidad una ciencia más decididamente orientada hacia la solución de los múltiples problemas que nos aquejan como humanidad.

16 Por otra parte, recomendamos a quienes estén interesados en el pensamiento de Sautú, a disfrutar de sus respuestas en una entrevista realizada por *Rumbo Sur*, en el marco del ciclo “Pioneras. Mujeres de la sociología argentina”, disponible en el siguiente enlace. <https://www.rumbosur.org/pioneras/sautu/>

17 Más de 60 años atrás, en una de las primeras publicaciones a las que tuvimos acceso, Bruner (1963) escribía “Una cosa aparece clara: si todos los estudiantes reciben ayuda para obtener la plena utilización de sus capacidades intelectuales, tendremos mejor oportunidad de sobrevivir como democracia en una época de enorme complejidad tecnológica y social” (p.15)

4. Hacia una ciencia como instrumento para la paz y el desarrollo social



Imagen documento UNESCO, por el Día Internacional de la Paz (<https://www.un.org/es/observances/international-day-peace>)

En el año 2001, mediante una resolución de la UNESCO, el 10 de noviembre fue designado *Día Mundial de la Ciencia para la Paz y el Desarrollo*. Su elección obedece a las intenciones de recordar y renovar compromisos previos establecidos en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, celebrada en Budapest en 1999. En la celebración del año 2024, Audrey Azoulay, directora general de la UNESCO, en un breve mensaje, señala las principales razones para reconocer el papel de la ciencia en la promoción de una cultura de paz. Reproducimos sus palabras:

“La ciencia es esencial para construir la paz porque ofrece soluciones concretas y sostenibles a los retos mundiales contemporáneos. Al buscar respuestas a las crisis climáticas, las epidemias y la escasez de recursos, la ciencia contribuye a paliar las causas profundas de muchos conflictos. [...]

En un mundo cambiante, es urgente reforzar la financiación de la investigación y garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación científica de calidad. La UNESCO reafirma su convicción de que *una ciencia abierta, inclusiva y*

dotada de un apoyo justo es la piedra angular de una paz duradera.” (p. 1).

De similar interés, para la perspectiva asumida en nuestro trabajo, es el documento *Declaración de Fortaleza. Aprovechar el poder transformador de la educación para forjar futuros pacíficos, equitativos y sostenibles*, elaborado en la Reunión Mundial sobre la Educación, organizada por la UNESCO y llevada a cabo en Brasil entre los días 31 de octubre y 1 de noviembre de 2024. Sin dejar de adherir a la totalidad de la propuesta, destacaremos las dos medidas multisectoriales, que atienden más directamente a los temas que nos ocupan. Nos referimos a los reclamos sobre paz y derechos humanos, y a la igualdad de géneros. En este sentido y muy directamente relacionado con los contextos educativos, se promueve la incorporación en los planes de estudios y en la formación docente, orientaciones congruentes con las metas de educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible; ello con el propósito de construir sociedades pacíficas, en donde se trabaje para erradicar “el racismo, la xenofobia y todas las formas de intolerancia, discriminación y violencia”. En cuanto a la igualdad de géneros, también hay un señalamiento explícito acerca de la necesidad de garantizar, “la paridad de género y la no discriminación en los espacios de aprendizaje, así como en la enseñanza, las carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, y los puestos de liderazgo.” (p. 3).¹⁸

Finalizando el recorrido

Iniciamos este trabajo convencidas de la relevancia del conocimiento y de la ciencia en la construcción de mejores futuros para la humanidad. Apoyadas en diversos planteos del campo de la Psicología Educativa, trabajamos para comprender mejor las diversas influencias que se ejercen en los procesos de construcción de identidad. Asimismo, avaladas por trabajos donde se muestra la vinculación entre identidades en ciencias y las aspiraciones para formar parte de las comunidades científicas (Bodnar et al., 2020, entre otros), intentamos también compartir las ideas que nos parecieron más útiles para apoyar el desarrollo de identidades académicas y ocupacionales en el área de las ciencias en contextos universitarios.

18 En la parte resolutive del documento respecto de las Medidas Multisectoriales para Aprovechar el Poder Transformador de la Educación, el artículo 9 incluye referencias puntuales a los siguientes ejes: clima y medio ambiente, paz y derechos humanos, igualdad de género, salud, nutrición y bienestar, y ciencia, tecnología e innovación.

Esperamos haber podido comunicar nuestra confianza en las posibilidades de los humanos para idear mundos mejores, como así también en las posibilidades de entusiasmar y seguir entusiasmandonos en la definición de los modos en que cada quien puede contribuir a hacerlos realidad. Confiamos en que el presente trabajo constituya efectivamente un paso en la dirección deseada.¹⁹

Referencias

Agazzi, M.; Odella, E. y Finola, A. 2016. ¿Qué ven cuando nos ven? La percepción pública del quehacer científico. En, Melgar, M., Chiecher, A., Paoloni, P. y Ferreyra Szpiniak, E. (Comps.) *Ciencia con aroma a café. Los científicos y la comunicación pública de su saber* (pp. 147–166). UniRío Editora.

Alonso, M. R., Cuschmir, M. y Napoli, M. (2021). La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento. *Revista del IICE*, 50, pp. 91–130. <https://www.aacademica.org/mariangela.napoli/11>

Alonso, M. y Naidorf, J. (2019). La utilidad social del conocimiento como dimensión del análisis de los procesos de producción y uso del conocimiento científico. En, Casas, R. y Pérez Bustos, T. (Comps). *Ciencia, Tecnología y Sociedad en América latina la mirada de las nuevas generaciones* (pp. 21–40). Asociación Latinoamericana de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnologías–ESOCITE.

19 Cuando dábamos por terminado nuestro trabajo, agudos señalamientos de Alcira Rivarosa en una comunicación personal, nos advirtieron acerca de la necesidad de añadir una nota de cautela respecto de la concreción de las metas relativas al poder transformador del conocimiento, las ciencias y la educación. Ello, en el sentido de señalar las incertidumbres que generan los continuos cambios socioculturales que nos afectan, y a las diversas y opuestas direcciones que los mismos pueden asumir. No obstante, pensamos que las limitaciones señaladas pueden ser consideradas –y así lo entendemos– como estímulos para ampliar los esfuerzos encaminados a encontrar las herramientas que nos permitan apoyar decididamente, –desde la tarea educativa en la que estemos abocados–, el desarrollo de identidades comprometidas con la construcción de un mundo más justo y solidario, base primordial en una cultura de paz. ¡Gracias Alcira!

- Aschbacher, P., Li, E. y Roth, E. (2009) Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering and medicine. *Journal of Research in Science Teaching* 47 (5) 564–582). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tea.20353>
- Avraamidou, L. (2022). Identities in/out of physics and the politics of recognition. *Journal of Research in Science Teaching*, 59(1), 58–94. <https://doi.org/10.1002/tea.21721>
- Avraamidou, L. y Schwartz, R. (2021). Who aspires to be a scientist/who is allowed in science? Science identity as a lens to exploring the political dimension of the nature. *Cultural Studies of Science Education*, 16, 337–344. <https://doi.org/10.1007/s1142-021-10059-3>
- Azoulay, A. (2024). Mensaje con motivo del Día Mundial de la Ciencia para la Paz y el Desarrollo. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391874_spa
- Bae, C. L. y Lai, M. H. (2020). Opportunities to participate in science learning and student engagement: A mixed methods approach to examining person and context factors. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1128–1153. <https://doi.org/10.1037/edu0000410>
- Birmingham, D., Calabrese Barton, A., McDaniel, A., Jones, J., Turner, C.T., y Rogers, A. (2017) “But the science we do here matters”: Youth–authored cases of consequential learning. *Science Education*. 2017; 101:818–844. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.21293>
- Bodnar, K., Hofkens, T. L, Wang, M. y Schunn, C. D. (2020). Science identity predicts science career aspiration across gender and race, but especially for boys. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 12 (1), 32–45. <https://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/view/675>
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. Uteha.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.

- Calabrese Barton, A. y Tan, E. (2022). Working Towards Justice: Critical Next Steps in Identity Studies in Science Education. In: Holmegaard, H., Archer, L. (Eds.) *Science Identities. Contributions from Science Education Research*, vol. 12. 361–373. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17642-5_16
- Calabrese Barton, A., Shenkel, C. y Tan, E. (2021) The Ingenuity of Everyday Practice: A Framework for Justice Centered Identity Work in Engineering in the Middle Grades. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)* 11(1), Article 6. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1278>
- Carlone, H. B., Huffling, L. D., Tomasek, T., Hegedus, T. A., Matthews, C. E., Allen, M. H., y Ash, M.C. (2015). ‘Unthinkable’ selves: identity boundary work in a summer field ecology enrichment program for diverse youth. *International Journal of Science Education*, 37(10), 1524–1546. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/teaching-learning-facpubs/31/>
- Carlone, H. B. y Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of women of color: Science identity as an analytic lens. *Journal of Research in Science Teaching*, 44 (8), 1187–1218. <https://doi.org/10.1002/tea.20237>
- Engel, A. y Coll, C. (2021) La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1–12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Falsafi, L. y Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La identidad de aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 16–19. en [http://www.uam.es/otros /ptcedh/2015v11n2sp.pdf](http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11n2sp.pdf)

- Flores Bracamonte, M. C.; Melgar, M. F., Defendi, J. F., de la Barrera, M. L. y Travaglia, P. (2024). Relatos de vida: Mujeres, científicas y argentinas. En Melgar, M., Flores, M. y de la Barrera, M. (Comps). *Mujeres y diversidades en las Ciencias: datos, relatos y narrativas* (pp. 25–44). UniRío editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/mujeres-diversidades-las-ciencias/>
- Gabinete de Ministros de Innovación, Ciencia y Tecnología. *Ciencia Ciudadana* <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/sact/ciencia-ciudadana/que-entendemos-por-ciencia-ciudadana>.
- Garrecht, C., Steegh, A. y Schiering, D. (2024). “We are sorry to inform you” –The effects of early elimination on science competition participants` career aspirations. *Journal of Research in Science Teaching*; 61: 841–872. Wiley Periodicals, DOI 10.1002/tea.21901. [Wileyonlinelibrary.com/journal/tea](http://www.wileyonlinelibrary.com/journal/tea)
- Greeno, J. (2006). Learning in activity. En K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (79–96). Cambridge University Press.
- Hidi, S, y Renninger, K. (2006). The four–phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Holland, D.; Lachicotte Jr. W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- Hong, J. y Perez, Tony (2024) Identity and Learning. Student and Teacher Identity Development En Schutz, Paul y Muis, Krista. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 269–290). Routledge. DOI: [10.4324/9780429433726-15](https://doi.org/10.4324/9780429433726-15)
- Jefatura de Gabinete de Ministros (2024a) *Qué entendemos por ciencia ciudadana*. <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/sact/ciencia-ciudadana/que-entendemos-por-ciencia-ciudadana#:~:>
- Jefatura de Gabinete de Ministros. Ministerio de Innovación, Ciencia y Tecnología (2024b) *100 Iniciativas de ciencia ciudadana. Mapeo Nacional. Tercera Edición, 2023* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ciencia_ciudadana-es-3ra-edicion.pdf

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge.
- Paoloni, P. V. (2010) Tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En Paoloni, P.V.; Rinaudo, M. C., Donolo, D., González Fernández, A. y Rosselli, N. (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 47 – 57). Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V. (2019). Emociones y regulación emocional en la construcción de identidad. En, Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y Martín, R. B. (Comps). *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp. 75–102). Editorial Brujas.
- Paoloni, P. V. y Donolo, D. (2009). Feedback sobre percepciones del rol profesional. Vinculaciones con aspectos motivacionales. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología–Universidad de Buenos Aires, (págs. 345–347).
- Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2021) Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes. Promesas, desencantos, esperanzas. En, Chiecher, A. C. (Comp.) *Enseñanza universitaria. De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (pp. 49–84). Unirío editora. <https://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>
- Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2023). Identity Constructions. Roots and Projections of Studies on Learner Identity: Contributions to Educational Research and Practice. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, LJRHSS–X, vol.23, Issue 21, Oct., 2023, pp.: 29–48. Great Britain Journals Press, e-ISSN: 2515–5792. DOI 10.17472/LJRHSS.https://journalspress.com/ejournal/ejournal_LJRHSS_Vol_23_Issue_21.pdf

- Paoloni, P. V. y Schlegel, D. (2021) ¿Cómo esperan los estudiantes que sean las tareas académicas de las que participen? La pregunta que marca un punto de partida necesario. En Chiecher, A. C. (Comp.) *Enseñanza universitaria. De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (pp. 143–158). UniRío editora. <https://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>
- Renninger, K. A., Nieswandt, M. e Hidi, S. (Eds.) (2015) *Interest in Mathematics and Science Learning*. American Educational Research Association. DOI 10.3102/978-0-935302-42-4, <https://www.perlego.com/book/498224/interest-in-mathematics-and-science-learning-pdf>
- Rinaudo, M. C. (1994). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, M. C. (2019). El estudio de la identidad en el campo de la Psicología Educativa. En Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y Martín, R. B. (Comps). *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp. 21–74). Editorial Brujas.
- Rinaudo, M. C. (2023). Identidad en la vejez. Entre el ya no y el todavía sí. En, De la Barrera, M. L. *Neurociencias hoy. Lo aprendido, lo que está en agenda y las construcciones colectivas* (pp. 149–165). Ediciones del Puente.
- Rivarosa, A. S., Correa, A. L., & Andreo, V. (2013). La formación científica y el campo profesional en las Ciencias Biológicas: una propuesta educativa en la universidad. *Revista De Educación En Biología*, 15(2), 69–81. <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v15.n2.22355>
- Roeser, R. W., Peck, S. C., Nasir, N. S. (2006). Self and identity processes in school motivation, learning and achievement. En Alexander, P. A. y Winne, P. H. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 391–424). Lawrence Erlbaum Associates.

- Sautú, Ruth (2024). La desigualdad escolar comienza en la cuna. *Contextos de Educación*, 37. UniRío editora. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13852072> <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/issue/view/293/showToc>
- Tyler, R. y Ferguson, J. (2023). Student attitudes, identity, and aspirations toward science. En Lederman, N., Zeidler, D. y Lederman, J. (Eds.). En *Handbook of Research on Science Education* (pp 158–191). Routledge.
- Verhoeven, M., Astrid M. G. y Volman, M. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. *Educational Psychological Review*, 31 35–63). DOI [10.1007/s10648-018-9457-3](https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3) <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-018-9457-3>
- Saballa, D., Largo, M., Castelar, J. y Pereira, A. (2015) Procedimiento para la identificación y caracterización de actuaciones que potencialmente comportan actos de reconocimiento en actividades de aprendizaje: un estudio piloto. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 32–37. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- UNESCO (2024) *Declaración de Fortaleza. Aprovechar el poder transformador de la educación para forjar futuros pacíficos, equitativos y sostenibles*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391862_spa
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. En Blackmore, C. (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11

Capítulo VI

Sueños que nos atrevemos a soñar

María Cristina Rinaudo y Paola Verónica Paoloni

*“En algún lugar, sobre el arco iris, muy alto
hay una tierra de la que oí hablar una vez en una canción de cuna.
En algún lugar, sobre el arco iris, los cielos son azules
Y los sueños que te atreves a soñar realmente se hacen
realidad”¹“*

1 Los versos corresponden a la canción “En algún lugar sobre el arco iris de Israel (IZ) Kamakawiwo (<https://www.youtube.com/watch?v=s3KAkmydiLY>). Anotamos una de las páginas donde se reproduce la canción completa.



La decisión de finalizar estos estudios acerca de la identidad, con una nota de optimismo, -tal como años atrás proponía Savater (1997)- responde a nuestra convicción de que la educación constituye una herramienta necesaria y poderosa para generar cambios que contribuyan a forjar un mundo mejor.

En los últimos años, desde el campo de la Psicología Educacional se recomienda fuertemente a maestros, profesores e investigadores interesados en la educación, que acrecienten sus esfuerzos por cubrir las deudas educacionales contraídas con grupos minoritarios, como un modo de atender a inaceptables desigualdades sociales (Murphy, Alexander y Ogata, 2024). Pensamos que esos esfuerzos deberían extenderse también para atender a metas que, como humanidad en su conjunto, no hemos podido lograr. Problemas derivados de los cambios climáticos ya presentes; aberrantes conflictos bélicos en diferentes países, su escalamiento y las graves amenazas de empleo de armas nucleares, cuyas devastadoras consecuencias resultan aún más intimidantes, son crudos ejemplos de que no hemos sabido atender a la formación de individuos y comunidades empáticas y solidarias.

Somos conscientes de la distancia existente entre las acciones que como maestros e investigadores en educación podemos concretar y los difíciles problemas mencionados, cuya solución requiere obviamente del esfuerzo conjunto de otras muchas voluntades.

A lo largo de los diferentes capítulos de este libro insistimos en mostrar alternativas para influir favorablemente en la construcción de identidades orientadas al conocimiento de los problemas de diverso orden que nos aquejan en el presente, así como a la apropiación de medios para generar nuevos conocimientos. Atendimos también a la urgencia de asumir compromisos con el establecimiento de una cultura de paz, robusteciendo la ideación y concreción de acciones que nos lleven a un mayor bienestar social.

Por el momento, nos resta esperar que el trabajo realizado recorra las direcciones deseadas y contribuya al logro de las altas metas planteadas. Es que, en realidad, confiamos ciertamente en que “*los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento*”. (Savater, 1997, p.10).

Referencias

Murphy, K., Alexander, P. y Ogata, T. (2024) Has thee any philosophy? Unearthing the value of Philosophy for Educational Psychology. En Schutz, Paul y Muis, Krista. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-47). Routledge.

Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Ariel.

Epílogo

Impresiones del primer lector

Danilo Silvio Donolo

Dejás una huella...

La perspectiva más común que aceptamos para la *IDENTIDAD* está asociada con lo que cada uno logra ser como individuo. Y eso está muy bien. Sin embargo, pocas veces se reconoce, por un lado, que los ambientes que frecuentamos (físicos, mentales, simbólicos y de afectos encontrados) pueden hacernos en muchos aspectos lo que somos. Vea sino, la niñita que baila, en un apartado que presenta el video: https://www.youtube.com/watch?v=blUSVALW_Z4 (Solo 11 segundos, sin embargo, qué vivencial!). ¿Podría haber sido posible encontrarla en la Antártida?

Vea además la diversidad que se muestra en rostros, oficios, espacios y edades que representan cada uno de los participantes y también de los entornos en que se desenvuelven y la armonía que incorporan. De mucha

de esta realidad variada no somos conscientes de participar y de ser responsables de lo que influimos. Estamos aquí y lo que hacemos, cómo lo hacemos y las incongruencias que aceptamos...influyen en lo que otros son y se definen.

Alguna gente tiene conciencia de que es inspiración para otras en sus vidas. Una expresión que resume sabiduría la expresa Cyrus Miley cuando en una entrevista recuerda de su niñez que aún en la falta de reconocimiento oficial, ella es un estímulo para otros muchos. Dice:

...en realidad fue una gran bendición que esos premios nunca llegaron, porque yo era reconocida todo el tiempo por millones de personas que realmente estaban formando sus *identidades* gracias a mí.
Hay una parte de ellos que es una pequeña parte de mí.

https://www.nytimes.com/es/2025/06/03/espanol/cultura/entrevista-miley-cyrus.html?campaign_id=42&emc=edit_bn_20250608&instance_id=156062&nl=el-times®i_id=93142347&segment_id=199536&user_id=5801a3a31c03710015e6f9afbb1ebc63)

Muchas veces saber algunos detalles de estos temas nos hace más sensibles en la atención de la iniciativa de enseñar, en la preparación de nuestros materiales y en las decisiones creativas que podamos tomar tanto ante la tarea diaria como ante imprevistos que siempre aparecen. También, haber sabido algo de estos asuntos y sus implicancias en la gente nos hubiera hecho mejores alumnos al aprovechar las oportunidades variadas, excitantes y hasta contradictorias que tuvimos que atender.

Cada una de las personas que participan en este libro, de manera académica se esfuerzan por decir que los maestros, las escuelas, los padres y familiares, en sus acciones, pareceres y afectos, son tan importantes para nosotros en la formación de nuestra identidad en la diversidad. Y que dejen su huella en cómo somos, en cómo queremos ser, en cómo nos gustaría que nos vieran.

Lista de ilustraciones

En el prólogo

| | |
|--|-----------|
| Imagen de portada del libro <i>La Personalidad</i> de Jean Filoux | Página 11 |
| Relato e imagen relativos a serie televisiva <i>El problema de los tres cuerpos</i> | Página 12 |
| Relato e imagen joven frente a los tanques, Plaza de Tiananmen, en China | Página 14 |
| Relato e imagen investigadores trabajando en la elaboración de vacunas durante la pandemia de Covid 19 | Página 14 |
| Relato e imagen Profesora Lucía Garricho y su creativo examen individualizado de Geografía | Página 15 |
| Relato niño e imagen mariposa posada en flor | Página 16 |

En el capítulo II

| | |
|--|-----------|
| Fotografías de Laureen Resnick y de Alan Collins | Página 33 |
| Fragmentos e imagen de portada del libro <i>Cognición y aprendizaje</i> | Página 34 |
| Fotografías de Jane Lave y de Etienne Wenger y portada del libro <i>Situated Learning. Legitimate peripheral participation</i> | Página 35 |
| Fotografías de Jerome Bruner y portada de varios de sus libros | Página 39 |
| Fotografías de Leili Falsafi y de César Coll, portada tesis doctoral Falsafi. | Página 42 |

En el capítulo III

| | |
|--|-----------|
| Imagen persona estudiando | Página 61 |
| Fotografía de Roger Weissberg | Página 71 |
| Diagrama competencias identificadas en grupo CASEL | Página 71 |

En capítulo IV

| | |
|--|-----------|
| Figura acepciones de identidad según la RAE | Página 84 |
| Gráfico componentes de la identidad digital | Página 86 |
| Tabla 1. Áreas de la competencia digital | Página 90 |
| Figura 3. Estrategias para gestionar la presencia en línea | Página 95 |

En el capítulo V

| | |
|---|------------|
| Extracto e imagen relativos a una cultura de paz | Página 101 |
| Imágenes estudiantes universitarios en campus UNRC | Página 104 |
| Imagen de portada documento Ciencia Ciudadana | Página 116 |
| Imagen promoción Día de la Ciencia Ciudadana | Página 116 |
| Imagen documento UNESCO sobre Día Internacional de la Paz | Página 126 |

En el capítulo VI

| | |
|---------------------|------------|
| Imagen de arco-iris | Página 136 |
|---------------------|------------|

Trayectorias de identidad: más allá del arco iris

Paola Verónica Rita Paoloni y María Cristina Rinaudo
(Comps.)

Este libro ofrece un abordaje interdisciplinario sobre la construcción de identidades en contextos educativos, desde una perspectiva sustentada en desarrollos de la Psicología Educativa. Su propósito es aportar a la comprensión de las complejas interacciones entre persona y contexto que configuran procesos identitarios en distintos momentos y espacios de la vida.

El recorrido inicia con una reflexión que, en un registro intermedio entre el cuento y el ensayo, indaga la identidad en la vejez. Continúa con dos capítulos dedicados a la presentación de un modelo de identidad de aprendiz y a sus proyecciones para el estudio y orientación de procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario. Un capítulo especial examina los rasgos y problemáticas de la identidad digital, mientras que otros apartados analizan la construcción de identidades académicas y ocupacionales vinculadas a las ciencias. Finalmente, se convoca a fortalecer el compromiso con una cultura de paz, entendida como horizonte posible de bienestar social.

