

# Yo, tú... ellos y nosotros.

## Competencias Socioemocionales en la **Construcción** de Identidades Profesionales



**Paola Verónica Paoloni**  
**María Cristina Rinaudo**  
**Rocío Belén Martín**  
**(Compiladoras)**

# **Yo, tú... ellos y nosotros.**

**Competencias socioemocionales  
en la construcción de identidades  
profesionales**

**Título:** *Yo, tú... ellos y nosotros.*

*Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales*

**Compiladoras:** Paola Verónica Paoloni, María Cristina Rinaudo,  
Rocío Belén Martín

**Autores:** Paola Verónica Paoloni, María Cristina Rinaudo, Rocío Belén Martín,  
Analía Chiecher, Ana Riccetti, Javier Paoloni, Patricia Aristulle, Carlos Florit,  
Danilo Donolo, María Luisa Bosolasco, Gabriela Bondi

Yo, tu... ellos y nosotros : competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales / Paola Verónica Paoloni ... [et al.] ; compilado por Paola Verónica Paoloni ; María Cristina Rinaudo ; Rocío Belén Martín ; prólogo de Martha Leticia Gaeta González. - 1a ed. - Córdoba : Brujas, 2019. 304 p. ; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-760-179-4

1. Identidad Profesional. 2. Inserción Laboral. I. Paoloni, Paola Verónica II. Paoloni, Paola Verónica, comp. III. Rinaudo, María Cristina, comp. IV. Martín, Rocío Belén, comp. V. Gaeta González, Martha Leticia, prolog. CDD 158.9

© De todas las ediciones, los autores

© 2019 Editorial Brujas

1° Edición.

Impreso en Argentina

ISBN: 978-987-760-179-4

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa.



[www.editorialbrujas.com.ar](http://www.editorialbrujas.com.ar) [publicaciones@editorialbrujas.com.ar](mailto:publicaciones@editorialbrujas.com.ar)

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616– Pasaje España 1486 Córdoba–Argentina.

*Porque son parte de nuestro ser  
y porque al mismo tiempo formamos parte de su identidad,  
dedicamos este libro con todo el amor de nuestros corazones a:  
Joaquín Ligorria y Lupe Ligorria  
Kiara Cecilia Donolo, Matías Agustín Salgado y Catalina Donolo  
Amaro Tornado Martín, Mayra Tornado Martín  
y Alejo Martín Pereyra.*



# YO, TÚ... ELLOS Y NOSOTROS

## Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales

---

### **Avales y testimonios sobre esta obra...**

“Esta producción representa un muy importante aporte para el conocimiento de la realidad y la intervención sobre ella”

*Susana Carena*

-Directora Carrera de Posgrado en Universidad Católica de Córdoba, Córdoba-

“Un placer revisar la información sobre el texto que ustedes han elaborado, cuando se encuentra uno con obras de ese tipo se refuerza más la convicción de que una propuesta pedagógica o habla de seres humanos (y los hace hablar) o no tiene mayor sentido.”

*Daniel Prieto Castillo*

-Profesor Emérito, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza-

“Indudablemente considero que la publicación del trabajo de encomiable magnitud llevado a cabo por este equipo de investigadores será un valiosísimo aporte para todos aquéllos que deban iniciarse en el ejercicio de alguna profesión o que, habiéndose iniciado, transiten períodos de desconcierto y quieran redireccionar su quehacer... o deban acompañar a nuevos colegas en este no tan sencillo trabajo de gestarse como profesionales”

*Irene Chrobak*

-Directora retirada de la Escuela N° 222 “Base Naval Puerto Belgrano”, Río Negro-

“Me gusta mucho la perspectiva que han trabajado en este libro. Creo que es el tipo de análisis que nuestra sociedad está necesitando urgentemente; hacer pie sobre la dimensión emocional e íntimamente humana de la educación, tan descalificada por la absolutización de la mera instrucción más allá de la ética y de los valores sociales...”

*María Teresa Guajardo*

-Miembro Junta Académica Maestría en Docencia Universitaria,  
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza-

“Entiendo que el libro constituye un significativo aporte al campo de la investigación educativa, específicamente al estudio de las identidades profesionales desde enfoques socio-emocionales. Los capítulos invitan a los lectores a mirar las identidades desde diferentes narrativas, teorías y puntos de vista. En suma, considero que el libro contiene análisis teóricos, investigaciones y experiencias de gran valor para personas interesadas en generar transformaciones educativas que se orienten hacia la innovación, la inclusión y la calidad”

*Romina Elisondo*

-Investigadora Adjunta CONICET, Profesora Adjunta  
Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba-

## Agradecimientos

---

Este libro procura parámetros de excelencia académica al tiempo que sugiere algunas orientaciones para la práctica. Por tanto se encuentra avalado por académicos y profesionales del campo de la Educación, que desempeñan sus tareas en universidades y establecimientos educativos de la República Argentina. Así, agradecemos el aval otorgado por los siguientes profesionales destacados en el ámbito de la investigación y del quehacer educativo:

**Irene Chroback** (Maestra Normal Nacional, Directora -retirada- de la Escuela N° 222 “Base Naval Puerto Belgrano”, Río Negro).

**Daniel Prieto Castillo** (Doctor en Pedagogía, profesor Emérito Universidad Nacional de Cuyo).

**Susana Carena** (Doctora en Ciencias de la Educación, Directora de la Maestría en Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba).

**Ricardo Chroback** (Master in Science Education, Doctor en Ciencias de la Educación, Director de la Maestría y del Doctorado en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional del Comahue).

**Elsa Cabrini**, (Magister en Investigación Educativa, Directora de la Maestría en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Cuyo).

**María Teresa Guajardo** (Licenciada en Ciencias de la Educación, profesora en Psicología y Ciencias de la Educación - Universidad Católica Argentina, Santa María de Buenos Aires).

**Romina Elisondo** (Doctora en Psicología, Investigadora Adjunta del CONICET, Profesora Adjunta en el Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto).

Agradecemos asimismo y de modo muy especial, a **Martha Leticia Gaeta González** (Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza -España-, académica de tiempo completo en el Doctorado en Educación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla –México- e Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores -SNI-Nivel 1- de México), por haber prologado esta obra y haberla enriquecido con su experiencia y conocimientos específicos sobre el tema que nos convoca.

Finalmente, quisiéramos destacar que esta publicación fue posible gracias a subsidios recibidos por parte de Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (SECYT-UNRC), del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) de la República Argentina; en este último caso, a través del Proyecto de Investigación Tecnológica (PICT) N°0473/2016.

Prólogo..... 11  
MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

### **Primera parte: Contribuciones Teóricas**

El estudio de la identidad en el campo de la Psicología  
Educativa..... 21  
MARÍA CRISTINA RINAUDO

Emociones y regulación emocional en la construcción de  
identidad..... 75  
PAOLA VERÓNICA RITA PAOLONI

Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana? ..... 103  
PAOLA VERÓNICA RITA PAOLONI

### **Segunda parte: Relatos de experiencias en la construcción de identidades profesionales**

¿Jugando con *WhatsApp* en la universidad? Habilidades y  
emociones frente a una tarea inusual..... 135  
ANALÍA CLAUDIA CHIECHER, ANA ELISA RICCETTI

La consulta veterinaria. Un espacio para hacer feliz a la gente ... 151

RAÚL JAVIER PAOLONI

Identidad profesional en el ejercicio de la docencia.  
Un audaz encuentro entre la educación y la felicidad..... 179

PATRICIA ARISTULLE

Lo que el tiempo me dejó..... 193

CARLOS BRUNO FLORIT

Tiene ideas de futuro y no es de mirar las estrellas! Identidad  
Profesional ..... 209

DANILO DONOLO

Escenarios de práctica profesional. Relatos atravesados por la  
emoción ..... 249

MARÍA LUISA BOSSOLASCO

La importancia del 'otro' en la construcción de identidad  
profesional..... 277

GABRIELA BONDI

### **Tercera parte** **Teoría, relatos y experiencias**

Epílogo.  
Nosotros, ellos... el mundo y yo.  
'Ángeles' y 'demonios' en el camino de construcción de  
identidad..... 285

MARÍA CRISTINA RINAUDO, PAOLA VERÓNICA RITA PAOLONI,  
ROCÍO BELÉN MARTÍN

Semblanzas..... 293

## PRÓLOGO

---

**Martha Leticia Gaeta González**

*El hombre es un ser de proyectos  
porque él es un proyecto*  
Leonardo Polo

La búsqueda de la identidad es un rasgo que caracteriza a los anhelos de significación personal en un mundo cada vez más incierto y complejo. Esa búsqueda constante por saber quiénes somos, hace referencia a la crítica de la noción occidental de persona completa, que ha acumulado un conjunto de rasgos o bien aspira lograr; esto es, llegar a ser personas perfectamente centradas y unificadas. Lo cual nos remite a la famosa frase de Descartes “pienso, luego existo”, de tiempos de la ilustración, que alude a la defensa de la racionalidad como medio para experimentar el mundo y darle sentido a la existencia.

Si bien, mediante el ejercicio de nuestra inteligencia vamos creando el mundo que nos toca vivir, la tendencia de aferrarnos al extremo a nuestra inteligencia y de buscar razones, incluso para la irracionalidad, ha llevado en estas primeras décadas del siglo XXI a un mundo que Bauman ha denominado como líquido<sup>1</sup>. Un mundo individualista y de competitividad exacerbada, de urgencia de la inmediatez y de crisis de valores que marcan a nuestra sociedad contemporánea y que hacen que nuestras experiencias

---

<sup>1</sup> Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

vividas día a día sean cada vez más estresantes y complicadas, lo que en muchas ocasiones puede llevar a una pérdida de perspectiva futura de nuestras acciones como personas y sumirnos en una falta de sentido humano.

El libro **Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales** que nos presentan como compiladoras Paola Verónica Rita Paoloni, María Cristina Rinaudo y Rocío Belén Martín es un valioso aporte que abona como propuesta colaborativa a la preocupación por entender cómo podemos construir una sociedad más justa, que contribuya a una vida más humana en los ámbitos profesional, social y personal; lo que, como se señala en el libro, tiene que ver con la construcción de la identidad a partir del desarrollo de la dimensión socio-afectiva. Ello nos lleva al segundo punto de preocupación de los autores de la obra, la construcción de las identidades profesionales.

Al tomar como principal punto de partida el estudio de la identidad en el campo de la Psicología Educacional, para adentrarse al estudio de la dimensión afectiva y su contribución en la conformación de identidades, el libro examina una gama de enfoques conceptuales, líneas y perspectivas de investigación actuales que reflejan la urgencia de revalorar el mundo de la afectividad como componente relevante en la vida personal y colectiva. Estos aspectos teóricos definen, de alguna manera, los relatos y experiencias de conformación de la identidad profesional, en la voz de especialistas de variada formación. Se trata de importantes reflexiones y consideraciones que, a partir de lo cotidiano, nos facilitan comprender circunstancias muy complejas en la conformación de la identidad profesional; en palabras de los autores, “se construye a través de un proceso dinámico y sostenido en el tiempo, en la interacción con los otros y que va generando una representación socializada de nosotros mismos y de los demás”.

A partir de la lectura de la primera parte del libro (primeros tres capítulos) destacamos algunas ideas que consideramos rele-

vantes, respecto a las contribuciones sobre aspectos teóricos que permiten iluminar y poner de relevancia la dimensión afectiva en la construcción de trayectorias personales y profesionales.

En el capítulo 1, *El estudio de la identidad en el campo de la Psicología Educativa*, María Cristina Rinaudo presenta un panorama histórico que permite apreciar la evolución de las grandes líneas y perspectivas de estudio de la identidad dentro del campo. Así, nos introduce en el análisis de los momentos y formas en que se va insertando el concepto de identidad. La propuesta avanza con el desarrollo en torno a las problemáticas y orientaciones que definieron el estudio de la identidad a inicios del presente siglo. Señala la vinculación del tema con otras líneas centrales para el campo; el desarrollo evolutivo, el aprendizaje y la enseñanza en dominios específicos y los contextos de aprendizaje. Además, identifica a los enfoques socioculturales como una de las principales perspectivas teóricas que los sustentan y a las numerosas particularizaciones del concepto de identidad referentes a diferentes dominios donde se expresan las identidades, como por ejemplo, la identidad cultural, la identidad nacional, la identidad profesional, entre otras.

Como avances en la presente década, la autora destaca, por un lado, la influencia de los contextos escolares en la ampliación de las representaciones que se tienen del mundo y del sí mismo y, por el otro, al relevante papel que tiene el desarrollo de la capacidad de agencia y su vínculo con los contextos sociales para la construcción de identidades positivas. Además del fuerte interés social y pedagógico por lograr mejores formas de entender la diversidad, particularmente las que se asocian a identidades colectivas. Complementa con una síntesis de las principales notas en el estudio de la identidad para, a partir de ello, plantear algunas posibles vías sobre las que se podría trazar la investigación en los años por venir.

En el capítulo 2, Paola Verónica Rita Paoloni argumenta sobre *Emociones y regulación emocional en la construcción de identidad*. La autora plantea, desde la Psicología Educacional, la conceptualización, los procesos y los elementos asociados a la regulación de las emociones. Un tema que a todas luces sigue siendo un desafío para los investigadores, en cuanto a la falta de acuerdo sobre su conceptualización, debido principalmente a la naturaleza multidimensional que la caracteriza. En este capítulo se destacan los planteamientos actuales de Gross y Thompson (2009) y Boekaerts y Pekrun (2016). Asimismo, se presenta la noción de co-regulación de las emociones, que reconoce en su proceso la participación tanto de elementos internos como externos a la persona. Finalmente, se sugieren algunas estrategias para la regulación emocional, que tienen un beneficio complementario en la construcción de identidad y de identidad profesional.

En el capítulo 3 se hace una amplia recuperación teórica acerca de las *Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana?* a partir de la preocupación de Paola Verónica Rita Paoloni por contribuir a un mayor entendimiento de las competencias socioemocionales en la construcción de comportamientos más humanos, éticos y responsables. Así, se hace explícito el argumento de la falta de consenso respecto a la conceptualización y a los difusos límites que prevalecen tanto en la teoría como en la práctica, al tratarse de un tópico emergente, en un proceso de estructuración. La autora nos lleva en un vasto recorrido, a través de distintos modelos actuales de Inteligencia Emocional, entre los que destacan los presentados por Goleman (2013), Bar-On (2012), GROPE de Pérez Escoda (2016) y CASEL. La propuesta contribuye también al esclarecimiento de cómo en la construcción de la identidad están presentes de manera interrelacionada componentes tanto de conocimiento personal como de la capacidad de relacionarse eficazmente con los demás.

Los siete capítulos que conforman la segunda parte de este libro enriquecen la propuesta inicial mediante los relatos de experiencias vividas en la configuración de distintas identidades

profesionales de los autores, en cuanto a diferentes colectivos profesionales, médico veterinario, docente, ingeniero, investigador, psicopedagogo. A continuación se describen algunos aportes que consideramos relevantes de las contribuciones.

En el capítulo 4, ¿Jugando con whatsapp en la universidad? Habilidades y emociones frente a una tarea inusual, Analía Chiecher y Ana Elisa Riccetti relatan la experiencia de una tarea con estudiantes universitarios, con el propósito de generar oportunidades para el ensayo de habilidades sociales, comunicacionales y de trabajo en equipo en contextos virtuales a partir del uso del whatsapp, todo ello en el marco de una asignatura de Pedagogía. A partir de los resultados de la intervención, las autoras destacan que el trabajo en equipo demanda no sólo la regulación individual de los aprendizajes, sino la regulación social o compartida. Asimismo, describen las emociones que se fueron generando durante la tarea, tanto para los estudiantes como para las orientadoras de la actividad. Abogan por una alfabetización digital y la educación de habilidades más complejas a nivel personal y para el trabajo en equipo en entornos virtuales.

En el capítulo 5, Raúl Javier Paoloni presenta *La consulta veterinaria: un espacio para hacer feliz a la gente*. Con una mirada introspectiva sobre la configuración de su identidad profesional, el autor relata la manera en que ha encontrado su vocación: “generar oportunidades para que la gente sea feliz”. Con esto en mente, enfatiza en la relevancia de ponerse en perspectiva de observador, que permita un mejor autoconocimiento y del otro, lo cual le ha permitido ir creciendo día a día como persona en su labor profesional y al mismo tiempo entablar relaciones de cordialidad con los demás. Plantea como elementos clave de su éxito profesional el generar un verdadero equipo de trabajo, tener una meta clara y trabajar en diferentes estrategias para ser mejores cada día, perseverar y aprender a preguntar, además de reconocer la capacidad de “gobernar” las emociones y el ser empáticos, esto es, “escuchar, pero escuchar con el corazón”.

En el capítulo 6. *Identidad profesional en el ejercicio de la docencia. Un audaz encuentro entre la educación y la felicidad*, Patricia Aristulle, retoma aportes de la Psicología Sociocultural para explicar el proceso de construcción de la identidad profesional, en este caso de la identidad docente. En este marco, señala “se irá configurando la identidad a partir de nuevas experiencias, de nuevos escenarios, de nuevos actores que se inscribirán en esta biografía personal e intransferible que es la vida”. Esta consideración social y cultural de la identidad tiene que ver con lo que nos asemeja a las otras personas y lo que nos distingue de otras a partir de una historicidad. Partiendo de que la formación integral es una aspiración de la educación, complementariamente la autora proporciona algunas consideraciones acerca de ser un buen profesor. En este sentido nos propone pensar sobre la relevancia de la dimensión afectiva en el proceso vital de una persona y de manera particular en el ejercicio de la docencia. Sin la presunción de dar soluciones facilistas, se plantean algunas pautas para enfrentar el reto de ser docente.

En el capítulo 7, *Ocho anécdotas sobre diferentes experiencias laborales en la vida profesional de un ingeniero mecánico*, Carlos Bruno Florit nos invita a acompañarlo en un recorrido en la definición de su área de trabajo dentro de su profesión que lo llevó a desempeñarse como ingeniero en una empresa de telecomunicaciones. Destaca que en su trayectoria profesional “muchas veces las emociones no han sido buenas consejeras y la razón prevaleció”. Sin embargo, identifica al carácter, al empeño y a la dedicación al trabajo, así como la interacción con otros, como elementos que han marcado su trayectoria y han contribuido a su desarrollo. Complementa narrándonos sus aprendizajes, principalmente sobre lo relevante de la comunicación con los otros, así como el aprendizaje continuo, ya que como dice “...en definitiva depende desde donde se mire todos somos analfabetos en algo y quizás ni siquiera nos imaginamos todo lo que no sabemos”.

Danilo Donolo plantea en el capítulo 8. *Tiene ideas de futuro... y no es de mirar las estrellas! Identidad profesional la rele-*

vancia del contexto y los modos socialmente contingentes en los que se constituyen culturalmente las identidades, así como en los complejos componentes de la identidad y en su naturaleza evolutiva. El autor nos lleva de manera muy didáctica (a partir de una vasta variedad de recursos: videos, canciones, películas, poemas, etc.), a una mayor comprensión de estos conceptos. Enfatiza en la relevancia de la memoria como elemento clave de la identidad y señala: “Aplicado a distintos ámbitos de la vida cada uno se da cuenta de sus historias y sus experiencias y lo que sabe o desconoce le dan una forma particular de ver y entender las cosas”. A partir de ello, nos relata de manera espontánea su propia historia y experiencias de construcción personal como maestro, burócrata, docente e investigador.

Siguiendo el eje rector del libro, en el capítulo 9, *Escenarios de práctica profesional. Relatos atravesados por la emoción*, María Luisa Bossolasco relata diversas situaciones de su trayectoria profesional, en cuanto a experiencias y aprendizajes. Desde esa mirada situacional y de contexto, la autora vuelve a poner de relieve el complejo entramado que se entreteteje en la configuración de la identidad profesional, así como el papel preponderante de la dimensión emocional en los modos de ver la realidad. Como introduce la autora:

Entiendo a la identidad profesional como una construcción, tanto del colectivo profesional del cual uno forma parte en su rol de psicopedagogo, educador, ingeniero, médico o agrónomo como de una construcción individual a partir de los recorridos y escenarios que como sujetos en situación vamos transitando en el ejercicio de ese rol. Esa construcción se va gestando en el hacer de la tarea cotidiana donde vamos teniendo la oportunidad de nuevos aprendizajes. Muchos de estos aprendizajes se encuentran atravesados por procesos emocionales y son esas emociones las que aparecen asociadas a los recuerdos, las que han actuado de filtro y selección, para poder ‘decir’ lo que aquí se dice (Bossolasco, en esta obra: 249)

En el capítulo 10 Gabriela Bondi argumenta en *La importancia del 'otro' en la construcción de identidad profesional* sobre el camino para “ser” profesional en toda la extensión de la palabra, a partir del relato de algunas experiencias que marcaron su proceso de construcción de identidad profesional hasta llegar a la posición en la que se encuentra actualmente. Presta asimismo una atención especial a la manera como las relaciones y vínculos con otros conforman nuestra idea de quienes somos con relación al mundo que nos rodea. Las oportunidades que se van teniendo para comprometerse con nuevos retos y adquirir mayores responsabilidades, a partir de un mayor autoconocimiento y autoconfianza en los propios valores, capacidades y potencialidades, así como el poder regular las emociones, sugiere la autora, tienen que ser reconocidos como recursos de primera importancia para la construcción de identidades profesionales dentro de las experiencias vividas día a día. Desde las conclusiones se apunta, a partir de una visión holística e integradora, el papel que juega el reconocimiento como ser bio-psico-socio-emocional-espiritual en la empleabilidad, cuyo vínculo con la identidad profesional se reconoce a partir de una “marca personal”.

Finalmente, las compiladoras de la obra en *Nosotros, ellos... el mundo y yo. 'Ángeles' y 'demonios' en el camino de construcción de identidad*, nos invitan a seguir descubriendo, pensando, reflexionando... sobre los tejidos y las tramas que configuran la identidad y los desafíos que conlleva la construcción del SER profesional.

En definitiva, como el lector tendrá oportunidad de descubrir por sí mismo, esta obra constituye un valioso referente para toda persona que asume la construcción de la identidad como una tarea diaria, inacabada y permanente y al mismo tiempo para todo aquel que busca, como mencionan los autores, “ayudar a otras personas a lograr mejores representaciones de sí mismas, desarrollar identidades positivas y lograr mejores vínculos con quienes las rodean”. La lectura atenta de los textos nos lleva a comprender que esta no es una labor sencilla, ya que aunque suele darse por sentado que tenemos una identidad, que puede resultar

conocida para nosotros y para los demás, como personas estamos en continua relación con otros, en un proceso de interdependencia-interacción, donde la configuración de la identidad y de la identidad profesional en particular se realizan culturalmente. De esta forma, como bien se señala en este libro, el estudio de la identidad es un tema complejo y en el que estamos involucrados permanentemente en nuestras vidas.

El tema de la identidad es complejo porque uno cree que la forja solo, o mejor dicho que tiene la autonomía, la iniciativa y la decisión para hacerse a uno mismo. En realidad, suele pasar que los otros son los que en función de lo que nos permiten, de lo que nos dejan hacer, de los límites y de las posibilidades que traman para uno los que nos están permitiendo ser particular, unitarios y tal vez únicos, en la medida en que seamos capaces de ver las alternativas y las oportunidades. Si bien esto parece claro, es uno el que tiene la acción final (Donolo, en esta obra: 245).

El libro constituye además un acto de generosidad por parte de los autores, al compartir diversos relatos y experiencias de configuración de las distintas identidades profesionales, que transcurre desde lo individual hacia el reconocimiento y el encuentro con los otros en distintos ámbitos y escenarios. Ciertamente, como se plantea en la obra que el lector tiene en sus manos:

El modo en que nuestras prácticas laborales –en sus modos de hacer, de pensar, de interpretar, de sentir, de expresarse– integren en nuestras representaciones acerca de nosotros mismos, dependerá la satisfacción experimentada, la vinculación y compromiso asumido con nuestro trabajo y las oportunidades percibidas o generadas para enriquecer, en consecuencia, las representaciones construidas acerca de nosotros mismos y del mundo que nos rodea (Paoloni, en esta obra: 98).

En suma, la unidad temática del libro nos muestra a la dimensión emocional como un elemento clave de generación de sentido y de estructuración de nuestro mundo, que forma parte

del proceso mismo de construcción de la identidad. En lo personal considero es un gran acierto por parte de los autores. Éste es, pues, un libro de lectura obligada para jóvenes y adultos en cuanto a que consigue arrojar luz sobre los argumentos clave en torno a la construcción de la identidad profesional, al tiempo que plantea voltear la mirada hacia los aspectos socio-afectivos como elementos centrales para su configuración. Ello nos plantea un doble reto, por un lado, el de seguir reflexionando y generando preguntas sobre nuestra propia configuración como personas en cuanto a la (re)(co)construcción y proyección hacia el futuro, y por el otro, en nuestro papel como educadores (profesores y padres principalmente), de desarrollar estrategias que permitan conformar estilos de vida saludables y configurar identidades positivas, en las particularidades de nuestra sociedad y nuestra cultura. Al respecto, los autores de este libro de manera más lúcida señalan:

La familia y la escuela –en tanto instituciones sociales-, representan contextos propicios donde se generan múltiples oportunidades para construir y complejizar los conocimientos que las personas logran acerca de sí mismas en el plano emocional y social. Si prestamos especial atención a los modos en que estos conocimientos son enseñados y aprendidos y somos sensibles a los rasgos que distinguen a las situaciones en las cuales se generan estas oportunidades de aprendizaje, ampliaremos nuestras chances de empoderar identidades integrales e integradas en los ciudadanos (Paoloni, en esta obra: 95).

Estoy segura de que la riqueza y pluralidad de aportes de este libro generará muchas más consideraciones e inquietudes al lector, que las que aquí se presentan. Esa es la invitación que nos hacen los autores para seguir reflexionando, generando preguntas y aproximándonos más a la comprensión de la relevancia de lo socioafectivo en el desarrollo de la identidad profesional. Todo un honor y un placer el haber tenido la oportunidad de introducir esta obra.

## El estudio de la identidad en el campo de la Psicología Educativa

---

**María Cristina Rinaudo**

*Matías: –Abuela, ¿por qué no tenemos un mundo mejor?  
(Matías, 9 años)*

Entre las muchas consideraciones que podrían formularse acerca de las características del campo de estudios de la Psicología Educativa, una que obtendría seguramente gran consenso es la que refiere a la continua ampliación de sus intereses y al constante refinamiento de sus cuerpos teóricos. Con formulaciones sencillas e impregnadas de optimismo, representantes reconocidos del campo entienden que la “Psicología Educativa estudia lo concerniente al aprendizaje y la enseñanza, en todas sus formas y en todos sus ambientes (Alexander y Winne, 2006, p. 981). En la misma publicación, Berliner (2006, p. 6) explicaba que “Ni teoría ni método son la esencia de la Psicología Educativa. Lo esencial es nuestro interés en un conjunto de tópicos fundamentales y relacionados sobre la enseñanza y el aprendizaje humanos, con particular énfasis sobre el estudio empírico de esos fenómenos”.

Más de una década después, parece reafirmarse la capacidad del campo para un diálogo productivo con otras disciplinas, así como para la incorporación de perspectivas diferentes sobre los problemas centrales de interés. El estudio de la identidad constituye una de las áreas donde las características arriba señaladas

resultan más notorias. De allí el propósito de delinear un panorama que nos permita apreciar el modo en que las diferentes líneas y perspectivas de investigación propias del campo de la Psicología Educacional se entretajan en su estudio. Siguiendo estos propósitos el escrito se organiza en cuatro partes: en la primera, se repasan los desarrollos tempranos, que ubicamos en la década de 1990; en la segunda parte se detallan problemas y orientaciones que definieron el escenario que conformaban la investigación de los primeros años del presente siglo. La tercera parte reseña las novedades de la presente década y en la cuarta se presenta una breve síntesis de las notas más salientes en el estudio de la identidad y se bosquejan algunas trayectorias sobre las que podría discurrir la investigación en los próximos años.

Por su naturaleza, el trabajo que aquí presentamos puede inscribirse como un estudio de síntesis, en este caso acotado al análisis de tres obras relevantes en el campo de la Psicología Educacional: *Handbook of Educational Psychology* –primera Edición (Berliner y Calfee, 1996, en adelante HEP1), *Handbook of Educational Psychology*- segunda edición (Alexander y Winne, 2006; en adelante HEP2) y *Handbook of Educational Psychology*- tercera edición (Corno y Anderman, 2016; en adelante HEP.3).<sup>2</sup>

## **Identidad: líneas y desarrollos tempranos**

El análisis de los momentos y modos en que se inserta el concepto de identidad en las investigaciones realizadas desde la Psicología Educacional muestra, con gran claridad, su creciente relevancia y ubicuidad en el tratamiento de diversos problemas propios del campo. Veamos, entonces, cómo se sucedieron las cosas, partiendo de una revisión de HEP1.

---

<sup>2</sup> En Rinaudo (En prensa), he presentado un análisis pormenorizado de las obras citadas con el propósito de trazar la evolución de las grandes líneas de estudio dentro del campo.

En la década de 1990, las investigaciones del campo no incluían el problema de construcción de identidades como tópico con entidad propia. En la bibliografía de referencia, Berliner y Calfee (1996), no se incluyen capítulos especiales; es más, el análisis de las entradas relativas al concepto identidad, en el índice de temas, sólo muestra 2 referencias a otros tantos capítulos<sup>3</sup> ¿Hacia qué campos nos remiten las entradas mencionadas? Contextos de aprendizaje por un lado e identidad en la etapa de la adolescencia, por otro.

La conceptualización más importante que se encuentra en los estudios respecto de los *contextos de aprendizaje*, sin dudas, es la que se refiere a la posibilidad de manipular los ambientes de aprendizaje para apoyar el desarrollo de las identidades de los estudiantes. Es probable que sea la mayor atención a las influencias de los contextos sobre la identidad, lo que haya llevado a definir identidades epistémicas, fundadas en el reconocimiento de que distintos estudiantes pueden asignar diferentes sentidos a una misma actividad: donde algunos ven una oportunidad para un desempeño conducente a un reconocimiento individual, otros pueden encontrar un espacio para la interacción social (Greeno, Collins y Resnick, 1996). Preanunciando preocupaciones que se hicieron más claras en la década siguiente, el concepto de identidades epistémicas se vinculó también con la idea de que todas las personas deberían desarrollar un sentido de *identidad como personas capaces para desempeñarse en campos particulares del conocimiento*.<sup>4</sup>

Las referencias al *desarrollo* reafirman los supuestos de Erikson acerca de que la adolescencia es un tiempo en la vida de las

---

<sup>3</sup> A modo de referencia, valga señalar para una mejor estimación, que la obra analizada se organiza en 33 capítulos y en el índice de temas, hay, por ejemplo, 14 entradas para el concepto 'profesor'.

<sup>4</sup> Un estudio orientado por este criterio fue el Proyecto Álgebra, relativo a la enseñanza de Matemáticas, donde se enfatizaba la importancia de crear comunidades donde estudiantes, profesores y padres acepten y contribuyan a hacer realidad esos propósitos. (Greeno et al., 1996).

personas que se caracteriza por la búsqueda de identidad. Pero hay también novedades, y tienen que ver con la discriminación de dimensiones o dominios en el desarrollo de la identidad, dentro del marco de modelos especiales. El modelo de Chickering, referido más particularmente a la etapa de estudios universitarios, integra muchos aspectos relativos al aprendizaje que generalmente se estudian como temas o líneas separadas: competencias y habilidades intelectuales, manejo de las emociones, desarrollo de la autonomía, estabilidad, relaciones interpersonales, desarrollo de propósitos e integridad. De similar interés es el modelo de Marcia, relativo a formas de desarrollo de la identidad, donde se proponen dos dimensiones: presencia o ausencia de una crisis y grado de compromiso personal con una ocupación y una ideología. Un supuesto común a estos modelos teóricos es el reconocimiento de que la construcción de identidad es un evento psicológico importante en la vida de las personas y que hay una gran variabilidad en el modo en que los individuos los entienden, tratan y resuelven (Wigfield, Eccles y Pintrich, 1996).<sup>5</sup>.

En síntesis, en la década de 1990 -al menos si se atiende a una de las obras más representativas de los desarrollos del campo de la Psicología Educativa, sobre la que basamos el análisis (Berliner y Calfee, 2006)-, el problema de la construcción de identidades no constituía un tópico muy extendido. Esto no implica que el

---

<sup>5</sup> “Mediante un cruzamiento de estas dos dimensiones, [Marcia] crea una matriz de 2 por 2 que genera cuatro diferentes modos individuales o estilos personales diferentes para enfrentar el problema de la identidad. El modo más adaptativo denominado *logro de identidad*, representa a los estudiantes que han experimentado una crisis, lidiado con ella e hicieron un compromiso con una identidad particular. En contraste, los estudiantes que han hecho un compromiso con una identidad pero que no experimentaron una crisis estarían en un estatus de riesgo o hipotecado (*foreclosure status*), sugiriendo una resolución demasiado temprana de identidad [...]. El *modo dispersión de identidad* está representado por estudiantes que no han hecho ningún compromiso y pueden o no haber experimentado una crisis. Finalmente el *modo moratoria* refleja estudiantes que están activamente en crisis pero tienen un vago compromiso.” (Marcia, 1980, en Wigfield et al., 1996, p. 171).

tema no hubiera tenido antecedentes importantes sino, más bien, que el estudio de la identidad aparece como subsumido en temas que recibían mayor atención, tales como aprendizaje, cognición, motivación, desarrollo y diferencias individuales.

Con las restricciones explicitadas, se puede decir que se entendía a la identidad como una de las tareas o proyectos que se desenvuelven en el curso de la vida, con momentos más críticos o decisivos marcados por etapas del desarrollo (muy particularmente en los años de la adolescencia) o acontecimientos especiales (inicios y transiciones en el transcurso de la escolarización). Tales proyectos, y las estrategias que se emplean para lograrlos, serían diferentes para cada persona; sin embargo, se reconocía también que propósitos y estrategias no son ajenos a las influencias de los contextos sociales y culturales donde los mismos se definen y concretan. La discriminación de una serie de dimensiones y su integración en modelos, que definirán una de las características más claras de los estudios sobre identidad en la década siguiente, encuentran también antecedentes de relevancia en los trabajos que hemos mencionado.

## **Nuevos escenarios en el estudio de la identidad**

A mediados de la década de 2000, cuando se publicó la segunda edición del *Handbook of Educational Psychology* (Alexander y Winne, 2006), ya se apreciaban cambios palmarios en la atención prestada al estudio de la identidad. No sólo se incluye un capítulo específico sobre el tópico, sino que las vinculaciones con otras líneas de estudios aumentan ostensiblemente. En el índice de temas de HEP2 se encuentran más de 50 entradas, que remiten a 15 capítulos diferentes distribuidos, a su vez, en las 7 grandes áreas en las que se organiza la obra. En términos generales puede decirse que la línea de estudios acerca de la identidad desde la Psicología Educativa tal como hoy la conocemos, quedó conformada en gran parte a partir de las contribuciones materializadas en HEP2, a mediados de la década de 2000.

Ahora bien, los auspiciosos cambios mencionados complican el propósito de trazar un panorama que refleje con exactitud el estado y alcances de la investigación sobre el tema en la década de 2000. Advertidos del riesgo, e intentando al menos una presentación honesta, delineamos algunos ejes que pueden ayudar a sistematizar las principales contribuciones de la década: modelo de identidad; identidad y cambios evolutivos; identidad y aprendizaje en dominios específicos, enfoques socioculturales en el estudio de la identidad.

### **Un modelo integrador en el estudio de la identidad:**

**BASIC** (*Basic Aspects of Self in Context*, por su sigla en inglés).

El modelo desarrollado por Roeser, Peck y Nasir (2006) en *HPE2 - Self and identity processes in school motivation, learning, and achievement* sienta las bases para la conformación de nuevos escenarios en el estudio de la identidad. Como su nombre permite inferir, el modelo asume una perspectiva interaccionista en la que se reconocen las influencias contextuales en la construcción de identidad. En este sentido, puede apreciarse una continuidad con los planteos existentes en la década anterior; sin embargo, parece mejor acreditar los méritos del modelo a las diferencias que presenta respecto de sus predecesores.

Una primera característica que se puede señalar es que los autores usan indistintamente los términos *self* e identidad. El sentido de este uso es establecer la idea de que al hablar de identidad es importante reconocer que el constructo integra fenómenos diferentes que incluyen: un *self* ‘conocedor’ (*I-self*), lo ‘conocido’ (*Me-self*) y un sentido fenomenológico de identidad que se experimenta en momentos particulares.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> A lo largo del escrito mantendremos la expresión *self* como un modo de solucionar el problema de traducción del término, especialmente para lograr una exposición más clara acerca de los conceptos de *I-self* y *Me-self*, cuya diferenciación es un punto de relevancia en el modelo que estamos presentando.

En cuanto a sus componentes, el modelo postula un *nivel del individuo* y un *nivel de las instituciones sociales*; vinculando a estos dos sistemas se diferencia el nivel de interacción social. Con relación a los mismos, los autores diferencian entre *identidades asignadas*, que se corresponden con el nivel de las instituciones sociales, *identidades activadas y codificadas* en correspondencia con el nivel de la persona e *identidades permitidas y representadas o actuadas* en situaciones particulares, en función de las interacciones entre persona e instituciones. Tal diferenciación, pensamos, arroja luz acerca de las razones que generan la confusión conceptual así como las diferentes —y a menudo contradictorias— interpretaciones que animan las discusiones en torno del tema. En este sentido, por su carácter integrador y amplia fundamentación, el modelo de Roeser, Peck y Nasir (2006) constituye realmente un avance teórico para la mejor comprensión de la complejidad del constructo y de la importancia de distinguir conceptualmente los aspectos sociales, personales y contextuales que deben considerarse en el estudio de la identidad. Veamos, con más detalle, los componentes propios de cada uno de los niveles delimitados.

### ***Componentes en el nivel individual***

En el nivel del individuo, el modelo diferencia entre *representaciones mentales (Me-self)* y *conciencia fenomenológica (I-self)*; en ambos casos discriminando aspectos específicos que permiten trazar su desarrollo evolutivo y ubicar su origen en características propias de la especie humana.

#### ***Me-Self: Representaciones mentales.***

Las representaciones constitutivas del *Me-self* que describe el modelo son de cuatro tipos diferentes: representaciones temperamentales, representaciones icónicas, representaciones simbólicas y representaciones fenomenológicas.

Las *representaciones temperamentales* se caracterizan precisamente por sus contenidos típicos y compartidos por todos los miembros de la especie humana. Se entiende que la estructura anatómica y los mecanismos bio-psicológicos heredados son las fuentes primarias de la activación y la disposición para responder. Asimismo, en línea con el pensamiento darwiniano, se considera también que un conjunto de emociones centrales o básicas (ira, amor, temor) forman parte de estos mecanismos. Se asume entonces que rasgos del temperamento, estados de ánimo y emociones serían los componentes de las *representaciones temperamentales* que darán forma a niveles ‘superiores’ de representación del *Me-self* y que actuarían desde el nacimiento en adelante. Es en función de esta base en el temperamento que las experiencias vividas están siempre caracterizadas por alguna mezcla de estados de ánimo y emociones.

Las *representaciones icónicas* se describen como esquemas sensorio-afectivos y afectivo-motores que, a partir de las experiencias directas en el ambiente, van diferenciándose e integrándose en esquemas sensorio-motores y afectivos de orden superior -guiones (*scripts*). Estas representaciones, ‘cargadas’ con las emociones básicas o centrales, proporcionan las bases para la emergencia de estados de activación emocional más complejos. Otro rasgo por considerar es que aun cuando la capacidad para elaborar representaciones icónicas es una característica propia de la especie, sus contenidos y estructuras varían de individuo a individuo en función de sus experiencias personales. Además, las cualidades de los esquemas y guiones que se forman en estas experiencias promueven más o menos seguridad y confianza y por consiguiente más o menos iniciativa y autonomía en las exploraciones del ambiente.

Las *representaciones simbólicas* se definen como estructuras psicológicas consistentes de conocimiento declarativo y procedimental que se van diferenciando e integrando en sistemas de orden superior mediante las experiencias reales o vicarias vividas por la persona. Comparten con las representaciones icónicas su cualidad de ser propias de la especie humana y de estar carga-

das emocionalmente, pero sus contenidos son más accesibles a la conciencia y más variables de individuo a individuo. Un aspecto importante respecto del funcionamiento de estas representaciones es que hacen posible que las personas reflexionen acerca de sí mismas en relación con el mundo, con su pasado y sus futuros proyectados. Además, el enriquecimiento continuo de los estados de activación emocional, da lugar a emociones más complejas. De este modo, las funciones e implicancias que el modelo asigna a las representaciones simbólicas, como material para la reflexión voluntaria y para la evolución hacia emociones complejas, ubica a su estudio como tópico de relevancia en la investigación educativa.

Las *representaciones fenomenológicas* refieren a todos los contenidos y procesos propios de los otros tipos de representaciones que se actualizan en la conciencia en un momento dado y que expresan el sentido personal de identidad. Una aclaración importante respecto del carácter de las representaciones fenomenológicas es que sus contenidos no se corresponden exactamente con la información contenida en las representaciones sobre las que se originan. Vale decir, la representación fenomenológica sobre las capacidades personales consciente en un momento dado, no refleja la totalidad de representaciones que podrían actualizarse sino solo las que efectivamente se activaron en la situación particular.

### ***I-self: Conciencia fenomenológica y mecanismo de regulación.***

Sobre la base de algunos desarrollos de las neurociencias e integrando conceptos ya planteados por paradigmas previos en el estudio de la identidad, el modelo reconoce dos componentes del *I-self*: observación pasiva y dirección voluntaria de la atención.

*El I-self como centro de observación pasiva*, refiere a un modo de conciencia presente desde el nacimiento, estable a lo largo de la vida e independiente de la memoria, razonamiento y lenguaje. Es un estado de activación que genera una observación pasiva y momentánea que proporciona las bases para experiencias subjetivas y conscientes, donde la atención se dirige voluntariamente.

Un aspecto importante concerniente a *la dirección voluntaria de la atención* es que habilita una regulación de las experiencias conscientes y ello permite reorganizar y resignificar los contenidos de las representaciones simbólicas del *Me-self*, regular emociones y estados de ánimo, así como decidir entre distintas opciones de comportamiento (Roeser, Peck y Nasir, 2006).

### ***Componentes en el nivel de las Instituciones sociales***

En el modelo que estamos comentando, se considera que las influencias del contexto se ejercen desde los macro-niveles de la sociedad y la cultura, donde se ubican las escuelas como instituciones, hacia el micro nivel de las clases, en las cuales tienen lugar las interacciones entre profesores y estudiantes.<sup>7</sup>

*En cuanto instituciones sociales*, las escuelas trabajan en el marco de contextos culturales y estructuras sociales más amplias tales como los distritos escolares -con sus características particulares respecto de vecindarios, clases sociales, valores, recursos y normas para el manejo administrativo-, y sistemas educativos organizados en cada sociedad -que a su vez se ven afectados por políticas educativas, nivel socio-económico de la población, pobreza, diversidad cultural, acceso a los bienes culturales. A su vez, entre los rasgos del contexto de la escuela que influyen en las interacciones que tienen lugar en el aula, se identifican: características de los líderes escolares y los cuerpos docentes, el nivel de grado, el tamaño de la escuela, los recursos e infraestructura, así como la cultura de la escuela.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Corresponde aclarar que estos componentes se presentan como un subsistema o modelo relativo al contexto (BLOSC- *Basic Level Of School Context*) que se integra en el modelo BASIC (*Basic Aspects Of Self in Context*).

<sup>8</sup> En la década de 1990, en Argentina, Regina Gibaja ya llamaba la atención acerca de la influencia de la cultura de la escuela en las interacciones que se suceden en las clases. Recomendamos su lectura: Gibaja, Regina (1991). *La cultura de la escuela: creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

En el *contexto de micro-nivel de las clases*, y en sintonía con las investigaciones de la década, los factores que se incorporan refieren a características de los profesores y compañeros, tipos y patrones de discurso, estrategias de enseñanza, tareas académicas, recursos disponibles, clima de las clases, además de rasgos físicos tales como luminosidad, nivel de ruidos y similares.

### ***Mecanismos de influencia***

Mencionadas las dimensiones o factores de los principales componentes del modelo, vale la pena detenerse en la descripción, sencilla e inspiradora para nuevos estudios, de los mecanismos que operan para concretar las influencias sociales en la construcción de identidad. En lo que podría conformar una secuencia, se han advertido tres tipos de mecanismos: uno, consistente en asignar a los individuos etiquetas de grupos a los que se asocian estatus, roles y oportunidades particulares; dos, otorgando a los comportamientos desplegados por los alumnos, valoraciones y feedback que los ubican en clases específicas de identidad; tres, apoyando u obstaculizando la participación en actividades conducentes al logro de competencias, autonomía y pertenencia social. De este modo, los contextos de las clases se consideran importantes catalizadores en el desarrollo de la identidad porque es en este marco donde se deciden las actuaciones que serán permitidas o vedadas para cada persona. En clara explicación de este supuesto se sostiene que:

“Las diferentes formas de participación que proporcionan los contextos para los diferentes individuos proveen la materia (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)”. (Roeser, Peck y Nasir, 2006, p. 405).

Como se ve, las explicaciones acerca de los mecanismos que modulan las interacciones entre las personas y los contextos socia-

les colocan gran peso en el tipo y modos de participación, incorporando así, planteos muy fructíferos en el campo, tales como las ideas de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991) y de estructuras de participación (Greeno, 2006). Otro aspecto por destacar –que ha dado pie a la construcción de nuevas líneas de estudios acerca de los contextos de aprendizaje-, es que los componentes de micro-nivel no refieren sólo a las interacciones dentro de las aulas, sino también a lo que llaman ‘espacios no-instructivos’, donde ubican pasillos, comedores, auditorios, campos de deportes y áreas geográficas que rodean las escuelas.<sup>9</sup>

En síntesis, pensamos que el modelo que hemos presentado da apoyo a la idea de que en el estudio de la identidad es necesario atender simultáneamente a las interacciones sociales, con sus mecanismos de participación y asimilación cultural como a la conciencia y representaciones de los individuos, con sus potenciales para la autodeterminación. “La educación, en su forma óptima también atiende a la asimilación cultural y la autodeterminación” (Roeser, Peck y Nasir, 2006, p. 392).

## **Identidad y desarrollo evolutivo**

Los estudios que vinculan identidad con el desarrollo evolutivo, en HEP2, provienen de trabajos que focalizan en adolescencia (Wigfield, Byrnes y Eccles, 2006) y en edad adulta (Smith y Reio, 2006). Vale decir que no había todavía trabajos interesados en un análisis de los modos en que se desarrolla la identidad; las referencias al tema responden más bien a intenciones de conocer mejor las características propias de períodos particulares del desarrollo, entre ellas, lo concerniente a identidad. Sin embargo, en ambos trabajos hay aportes que ayudan a identificar una serie de factores que inciden en la construcción de identidad.

---

<sup>9</sup> Volveremos sobre estos temas en el análisis de los contextos híbridos de aprendizaje.

## *Adolescencia*

El análisis de las características de la identidad en la adolescencia, en el estudio de Wigfield, Byrnes y Eccles (2006) atiende a tres aspectos que parecen ejercer fuertes influencias en esta etapa de la vida: género, pertenencia a grupos culturales minoritarios y relaciones con el grupo de pares.

Respecto de las *influencias de género*, se plantea que en los años de la adolescencia se incrementa el interés por actividades vinculadas a roles de género. Se habla de una *intensificación de los roles de género*, que puede llevar a los adolescentes a desear armonizar su comportamiento con los que consideran ajustados a su género y a la vez, a involucrarse menos en actividades que consideran inadecuadas. Estas influencias se ven especialmente con relación a los dominios en los que los estereotipos están más extendidos, tales como Matemáticas y Deportes, supuestos como campo de estudios para varones o Literatura, Arte y Estudios Sociales como apropiados para las mujeres.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Para la población universitaria en Argentina, en 2014 y 2015, se observa lo siguiente. “En caso de hacer una división por áreas, es donde más se nota la diferencia entre las carreras que eligen los hombres en comparación con las mujeres. Las Ciencias Sociales y Jurídicas se llevan el 41%, le siguen Computación, ingeniería y arquitectura con el 25%, luego Ciencias de la Salud con el 21%, Artes y Humanidades 7%, Ciencias el 4% y el resto el 1%. [...]” Para el grupo de las mujeres, en el mismo estudio se encontró que “el 45% eligió el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguidas por el 34% en Ciencias de la Salud, 8% en Artes y Humanidades, 7% en Computación, Ingeniería y Arquitectura, 4 % en Ciencias y un 1% en las restantes. (Costa, J., La Nación Educación, Lunes 03 de julio de 2017 <http://www.lanacion.com.ar/2034373-radio-grafia-de-los-universitarios-argentinos-cuales-son-las-carreras-mas-elegidas>). Sobre estos mismos temas, un artículo de interés referido especialmente a estereotipos de género en relación con el grupo de disciplinas conocido como STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática), puede leerse en Chueke Perles, D. (2018). Qué son las “mujeres STEM” y por qué son importantes para el desarrollo de la tecnología. La Nación- Sociedad, martes 17 de Abril 2018. <https://www.lanacion.com.ar/2112944-que-son-las-mujeres-stem-y-por-que-son-importantes-para-el-desarrollo-de-la-tecnologia>

La *pertenencia a grupos culturales minoritarios* plantea, a los adolescentes, dificultades adicionales en su proceso de construcción de identidad, tanto por los prejuicios y estereotipos existentes en los contextos escolares en los que se insertan, como por el hecho de que al tratarse de minorías, no encuentran en los adultos de sus grupos de pertenencia la diversidad de roles que sí está disponible para sus pares del grupo mayoritario. De este modo, los estudiantes se ven confrontados con estereotipos culturales negativos acerca de sus motivaciones, posibilidades y competencias académicas, lo que les genera una carga extra de ansiedad frente a las demandas escolares. Frente a estos problemas, y como un modo de proteger su autoestima, los estudiantes pueden dejar de identificarse con metas de rendimiento académico, restándoles valor y disminuyendo sus esfuerzos encaminados a lograrlas. Además, la menor presencia de adultos que ejerzan roles diversos y valorados por la sociedad disminuye la exploración de identidades posibles y, con ello, obstaculiza la formación de identidad. Sintetizando muy bien estas influencias, Wigfield, Byrnes y Eccles (2006: 97) sostienen:

“La formación de identidad implica una negociación exitosa de una variedad de actividades durante la adolescencia, incluyendo el rendimiento escolar, relaciones sociales con otros y el desarrollo del interés y elección de una carrera, unido a una gran cantidad de exploración de diferentes actividades y roles”.

Por otra parte, *las amistades y el sentido de pertenencia al grupo de pares*, adquieren en la adolescencia una relevancia especial y acrecientan su influencia en la formación de identidad. El sentimiento de pertenencia, el ser aceptado dentro de un grupo ofrece alternativas para definir la propia identidad. Un problema que ha sido considerado en el estudio de las amistades, es el grado en que los adolescentes están dispuestos a aceptar y seguir los deseos de sus pares, así como las consecuencias de tales adhesiones sobre el comportamiento y el rendimiento académico. A contramano con

lo que se piensa comúnmente, la adhesión a los grupos de pares se presenta aquí desde una perspectiva más positiva, si se quiere. Ello en el sentido de que si bien se acepta que la conformidad con el grupo de pares puede llevar a los adolescentes a abandonar comportamientos y valores congruentes con los sustentados por sus familias y escuelas, se resalta también que hay evidencias de que los adolescentes buscan generalmente unirse con quienes comparten intereses similares. De este modo, el grupo de pares “actuaría más para reforzar predisposiciones que para cambiar características de los adolescentes en un modo significativo” (Kindermann, 1993, en Wigfield, Byrnes y Eccles, 2006, p. 98).<sup>11</sup>

### ***Edad adulta***

El análisis de la identidad en los adultos se presenta, en HEP2, en un capítulo de Smith y Reio (2006) que resulta de interés, no sólo por las contribuciones para el estudio de este tema sino también por las orientaciones y sugerencias que proporciona acerca de las características y problemas de la edad adulta. En este sentido es fácil advertir que los problemas de identidad se enfocan en el marco de un cambio de perspectiva acerca de la adultez, que da paso a un enfoque más optimista acerca de esta etapa, especialmente del proceso de envejecimiento.

Diferenciándose de las perspectivas tradicionales donde se considera que el desarrollo cognitivo tiene lugar desde la infancia hasta la madurez, seguido luego por un período de estabilidad y más tarde por una declinación gradual de las habilidades intelectuales, se plantea ahora que “el desarrollo humano es *multi-*

---

<sup>11</sup> Cabe añadir que la preocupación por dilucidar el modo en que los lazos sociales en la adolescencia llevan a cambios de identidad sigue siendo objeto de estudio. Según Juvonen (2006) algunos estudiantes experimentan una ‘orientación extrema hacia los pares’ que los induce a subordinar o abandonar sus metas de desempeño escolar para adecuarse a lo que entienden como normas de comportamiento valoradas por los pares, y así lograr una mayor aceptación dentro del grupo.

*direcciona*l (es decir, con diferentes trayectorias de crecimiento y declinación) y marcado por considerable *plasticidad* (es decir que muchas habilidades cognitivas pueden ser mejoradas a través de la práctica o el entrenamiento)” (Smith y Reio, 2006, p. 119, el uso de cursiva es nuestro). Estas ideas generaron un creciente número de estudios acerca de la educación en la adultez e impulsaron la implementación de programas para atender a ello, tanto en contextos de aprendizaje formales como informales. En estos encuadres, destacan los desarrollos que llevaron a postular una teoría de procesos de identidad (Whitbourne, 1986; Sneed y Whitbourne, 2003), y los análisis respecto de las influencias de los estudios universitarios (Pascarella, 2006, Terenzini y Pascarella, 2005).

### ***Teoría de los procesos de identidad***

La teoría de *procesos de identidad* intenta conectar las ideas de Piaget sobre el desarrollo cognitivo con la teoría de Erikson acerca del desarrollo de la identidad. Con tal propósito, Whitbourne (1986) y Sneed y Whitbourne (2003), postulan que los cambios relacionados con la identidad en la adultez se producen a través de los procesos de asimilación, acomodación y balance de identidad. El proceso de *asimilación de identidad* se da cuando las personas interpretan las nuevas experiencias en términos de sus esquemas cognitivos y afectivos acerca del yo, que ya tienen establecidos. Los procesos de asimilación de identidad permiten mantener un sentido de consistencia aun frente a experiencias o información discordante con las representaciones de identidad existentes. Según esta teoría, las personas en las que predomina un enfoque de procesos asimilativos, encuentran penoso reconocer sus debilidades o deficiencias personales en diversos planos, -salud, funcionamiento físico o cognitivo, roles sociales. Por estas mismas razones enfocan las experiencias nuevas en una forma fija y buscan información que concuerde con sus actuales esquemas de identidad.

El proceso de *acomodación de identidad* refiere a cambios en la identidad en respuesta a nuevas experiencias; las representaciones del yo cambian en función de información o experiencias nuevas que no concuerdan con las actuales. Las personas con fuerte predominio de los procesos de acomodación de identidad tienen representaciones sobre sí mismos menos estables y por ello son fácilmente influenciables por el medio. Asimismo, suelen estar más dispuestos a evaluarse negativamente cuando no logran la aprobación de los otros.

Los procesos de *balance de identidad* buscan establecer un equilibrio dinámico entre acomodación y asimilación de identidad, lo que constituiría el enfoque más adaptativo respecto de los cambios que acontecen en la adultez y el envejecimiento. Cuando se encuentran ante experiencias que generan discrepancias importantes respecto de sus representaciones, las personas que usan los procesos de balance de identidad tienden a hacer cambios que los llevan a reflexionar y a autoevaluarse de manera realista. “Cuando los individuos están en un estado de balance, son capaces de hacer cambios cuando sus identidades son desafiadas pero al mismo tiempo mantienen un sentido consistente del yo” (Sneed y Whiterbourne, 2003, p. 4).

Un último aspecto por considerar es el modo en que se imbrican aspectos físicos, intelectuales y los roles sociales en los procesos de identidad. Sneed y Whiterbourne (2003) entienden la identidad como una autovaloración de diferentes atributos personales, tales como apariencia física, habilidades intelectuales, características de personalidad y roles sociales. Los procesos de identidad se entienden entonces, como modos de procesar información sobre múltiples aspectos vinculados a esos planos.

### ***Efectos de los estudios universitarios***

Los efectos de los estudios universitarios en la construcción de identidad que se presentan en el trabajo de Smith y Reio (2006)

toman principalmente como referencia los estudios de Pascarella y Terenzini (2005) quienes trataron de determinar el impacto del paso por la universidad. Los resultados mostraron cambios positivos en habilidades cognitivas y el desarrollo intelectual pero también cambios de orden psicosocial relativos a la persona (autoconcepto, autoestima) y sus relaciones con el mundo y con los otros (altruismo, valores cívicos, actitudes respecto de los derechos civiles). Por otra parte, los años de la vida en que mayoritariamente se cursan los estudios universitarios, 18 a 23, se consideran también como una etapa de adultez emergente, en la que las personas, libres todavía de las expectativas sobre roles sociales más definidos, pueden explorar distintos modos de vida. En este sentido, los estudios de tercer nivel favorecen sobremanera el establecimiento de nuevas relaciones, con grupos más diversos y especialmente la exploración de distintas carreras y las identidades que se les asocian.<sup>12</sup>

Una línea particular de estudios sobre los efectos de la formación universitaria, se ha conformado en torno de algunos trabajos que suelen identificarse como “volverse un ...” (*becoming a*). El razonamiento que subyace es que en los años de formación, aquello que la persona desea conocer es tan importante como aquello que desea llegar a ser. En este sentido, la influencia de las representaciones acerca de los roles profesionales parecen componentes de peso en procesos de identidad (Brandsford y otros, 2006).<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Un estudio de Schmitt-Rodermund y Vondracek (1999, en Smith y Reio, 2006, p.130), con estudiantes alemanes, mostró que la exploración era un precursor clave para el logro de la identidad y la transición saludable hacia la adultez. “Los individuos que se involucraban en un amplio rango de actividades creativas, técnicas y culturales cuando niños (es decir aquellos que exploraban más), especialmente con sus padres, en la adolescencia tenían más intereses y realizaban más actividades dirigidas hacia metas. La actividad exploratoria, a su vez, se relacionaba con el estatus de identidad y con la eventual elección ocupacional”.

<sup>13</sup> Un artículo del género “volverse un...” de Lin, M. y Bound, H. (2015). *To 'become' one: Developing professional identity through learning at work.*, ilustra muy bien los procesos de construcción de identidades profesionales.

En síntesis, las contribuciones para el estudio de la identidad provenientes de la investigación acerca del desarrollo en la adultez parecen mostrar que si bien no existe una teoría unificada para su tratamiento y no ha generado todavía igual interés que el prestado a la adolescencia, es dable apreciar una perspectiva más optimista e integral para análisis. Resulta destacable también la importancia que se concede al contexto, en especial al contexto educativo, en la definición de las modalidades que vaya a asumir el desarrollo en términos generales y en las configuraciones de identidad más particularmente.

## **Identidad y aprendizajes en dominios específicos**

Los problemas del aprendizaje de contenidos propios de diferentes dominios ocupan un lugar importante en HEP2, donde se atiende a los campos de la Lectura (Alvermann, Simpson y Fitzgerald, 2006), Escritura (Graham, 2006), Matemáticas (Schoenfeld, 2006), Educación en Ciencias (Linn y Eylon, 2006), Ciencias Sociales (VanSledright y Limón, 2006) y Segunda Lengua (Padilla, 2006). Por sus referencias más explícitamente ligadas a identidad, nos centraremos en los planteos acerca de las Ciencias Sociales y de la Matemática.

### ***Identidad en el aprendizaje de las Ciencias Sociales***

Las vinculaciones con el estudio de la identidad se presentan a través del análisis de la enseñanza de la Historia, para lo que se discriminan dos enfoques: *perspectiva de conmemoración histórica* y *perspectiva de comprensión disciplinaria*. La primera tiene como propósito la construcción de una 'memoria colectiva' centrada en el recuerdo de nombres y eventos claves, tal como son presentados en los currículos y textos que se usan en las escuelas. En el enfoque de la *comprensión disciplinaria*, por el contrario, se procura que los estudiantes aprendan a investigar el pasado y a construir

conocimiento usando ideas y procedimientos inherentes a la disciplina. Respecto de estas líneas, se ha considerado que el nombre de enseñanza de la historia debería reservarse sólo para el segundo enfoque ya que el primero sería más bien la celebración de una herencia común (VanSledright y Limón, 2006).

Para los propósitos de nuestra revisión, las vinculaciones más explícitas entre la enseñanza de la historia y la construcción de identidad se encuentran con relación al enfoque de conmemoración histórica, en el sentido de que se espera que los esfuerzos en la celebración del pasado lleven a los estudiantes a una identificación con la cultura del país, que se entiende también como identidad cultural o *identidad nacional*. Pensamos que la importancia de la enseñanza de la Historia en la construcción de identidades sociales es incuestionable y que la conmemoración de efemérides es una práctica extendida y bien encaminada para tales propósitos. Ahora bien, a nuestro juicio, sería de interés abrir líneas de estudio que planteen y cuestionen cuáles son los hechos por conmemorar, de manera que las identidades nacionales no se refieran exclusivamente a ciertas esferas de la actividad humana. Es probable que muchos estereotipos acerca de las identidades nacionales encuentren su origen en estas restricciones.

### ***Identidad en la educación Matemática***

El estudio de la identidad desde el campo de la educación matemática se presenta íntimamente relacionado con los problemas más generales de diversidad e igualdad en educación. En este sentido, el logro de una *identidad matemática* ha sido planteado como un problema de justicia social. Los argumentos que apoyan esta perspectiva se basan en el importante papel que tiene el conocimiento de la ciencia y de la Matemática para participar plenamente en el mundo actual. La identidad matemática refiere a la habilidad de las personas para “participar y desempeñarse efectivamente en contextos matemáticos (es decir, auto-eficacia percibida en con-

textos matemáticos) y para usar las matemáticas para cambiar las condiciones de sus vidas.” (Schoenfeld, 2006, p. 496).

Las dimensiones sociales de este proceso se hacen evidentes cuando se consideran resultados de estudios donde se muestran diferentes niveles de participación en las actividades escolares en función de la pertenencia a diferentes grupos étnicos o sociales. En este sentido se ha advertido acerca de continuidades y discontinuidades entre las características culturales de los grupos de pertenencia tales como hogar, etnia, grupo de pares y las que son propias del contexto de la escuela. Aparentemente, la continuidad favorecería la adopción de modos de participación igualmente valorados en ambos grupos de pertenencia.

Se entiende también que las características de las prácticas valoradas en una comunidad y las posibilidades de participación en las mismas que ofrecen a sus miembros, son críticas tanto en el apoyo para construir identidades basadas en las fortalezas percibidas por los individuos como para generar conflictos, negar y socavar sus potencialidades. Estas ideas llevan a identificar la construcción de identidad como un proceso que implica “1) una experiencia de multi-membresía y 2) un trabajo de reconciliación necesario para mantener la identidad propia” (Wenger, 1998, en Schoenfeld, 2006, p 498). Vale decir, que las personas pueden mantener diferentes identidades en diferentes contextos e integrarlas como dimensiones de una identidad mayor.

Como se podrá apreciar los desarrollos en torno del aprendizaje de contenidos escolares permitieron subrayar conceptos relevantes en el estudio de la identidad, muy particularmente el carácter conjunto del proceso de construcción y la posibilidad de integrar diferentes rasgos o identidades.

## **Perspectivas socioculturales sobre la naturaleza de la identidad**

La penetración de las perspectivas socioculturales en las explicaciones sobre la construcción de identidad es bastante explícita en

las diferentes líneas que consideraron el tema en HEP2 y muy contundente en un capítulo específico sobre el tema.

Desde los enfoques socioculturales se sostiene que la mente, el yo de cada uno y las capacidades de agencia no son dones naturales sino adquisiciones socioculturales. Las personas se entienden como constituidas por su participación activa en prácticas socioculturales. La construcción de conocimientos y la comprensión del mundo en que vivimos se conciben como actividades propias del yo y de la mente, que se cumplen a través de la participación en contextos socioculturales en los que la persona vive y se desarrolla (Martin, 2006).

### *Influencia de los adultos*

Un reconocimiento común a diferentes perspectivas socioculturales es el papel que ocupan los adultos en la orientación de las interacciones iniciales de los niños. Mediante interpretaciones y reacciones frente a las actividades del niño, los adultos lo van iniciando en prácticas sociales y lingüísticas propias de su contexto. Ahora bien, estos apoyos permiten también que el niño actúe en el mundo como un yo individual; es decir que el énfasis en los factores sociales no implica la negación del individuo ni de sus posibilidades de plantearse y perseguir propósitos personales. La naturaleza intersubjetiva del lenguaje y los intercambios comunicativos hacen posible la emergencia de formas de auto-conciencia. El uso de pronombres personales o de sus nombres propios o sobrenombres, en los niños muy pequeños, que tanto nos deleitan, se consideran importantes manifestaciones de la emergencia de la posibilidad de atribuirse a sí mismos diferentes acciones o experiencias así como de la comprensión de sí mismos como sujetos agentes (Martín, 2006).

En este mismo tenor y en sintonía con el modelo de Roeser, Peck y Nasir (2006) arriba comentado, las perspectivas socioculturales hacen especiales referencias a la influencia de las interac-

ciones que se suceden en los contextos escolares –insertos a su vez en contextos socioculturales más amplios-. En este sentido, la idea más remarcable desde el punto de vista educativo refiere al papel de la escuela en la ampliación de horizontes de experiencias socioculturales -y, consecuentemente, en la formación de identidad. Las interacciones con maestros y compañeros llevan a los niños a compartir conocimientos y participar en conversaciones y actividades que implican modos de pensar, modos de hablar, modos de hacer, modos de interpretar que podrían estar muy alejados de sus experiencias personales en sus hogares u otros grupos de referencia.

“[...] el aprendiz llega a comprender su lugar dentro de un mundo histórico, cultural y contemporáneo más amplio, poblado con ideas, debates, problemas, temas y desafíos que demandan atención, estimulan y habilitan el cultivo de formas de comprender y de actuar, crecientemente complejas.” (Martín, 2006, p. 603).

Como vemos hay una llamada muy explícita hacia las escuelas, en el sentido de habilitar para los niños modos de participación que los vayan llevando paulatinamente a desempeños más complejos y más acordes a las prácticas valoradas en la sociedad. A nuestro entender es ésta la mejor herencia que, como adultos, podemos dejar a las nuevas generaciones.

### ***Identidad social e identidad individual***

Igualmente desde la órbita de los enfoques socioculturales, en un estudio sobre identidades étnicas, Okagaky (2006) explica que la investigación sobre identidades sociales postula que los seres humanos se definen a sí mismos en diferentes maneras en función de los grupos sociales a los que pertenecen por su nacimiento (género, etnia, generación), por sus logros en diversos campos del conocimiento o de la acción (mecánico, profesor, escritor, depor-

tista) o por elecciones especiales (filiaciones políticas o confesionales). Paso siguiente, advierte que las conceptualizaciones actuales sobre identidad étnica, identidad cultural y otros constructos relacionados, admiten su carácter dinámico, la existencia de múltiples facetas, y las interconexiones entre las identidades sociales e individuales.

La *identidad étnica* ha sido definida operacionalmente a través de indicadores tales como: conocimiento y actitudes hacia la cultura de la etnia, sentimientos de compromiso y pertenencia al grupo étnico, participación en actividades culturales tradicionales y también por las actitudes hacia la cultura de la mayoría (Piney, 1990 en Okagaky, 2006).

Los hallazgos de investigación, en efecto, dan cuenta del carácter multidimensional de las orientaciones culturales, puesto que la aceptación o rechazo de rasgos culturales propios de los grupos étnicos minoritarios, así como la aceptación o rechazo de los rasgos característicos de la cultura de la mayoría varían, además, en función de los dominios. Es así que una persona puede identificarse con algunos aspectos de la cultura de su grupo étnico mientras rechaza otros, y lo mismo respecto de la cultura de la mayoría. Un adolescente podría rechazar las ideas religiosas pero identificarse con ideas políticas de su familia, así como rechazar prácticas sociales pero identificarse con la música del grupo cultural mayoritario. También se reconoce que las identidades étnicas pueden variar entre los miembros de un mismo grupo y que “las creencias, valores y prácticas comúnmente compartidas por los miembros de una comunidad étnica no son estáticos sino que evolucionan con el tiempo” (Okagaky, 2006, p. 619). Considerados estos resultados es fácil comprender la ingente diversidad que existe dentro de cualquier grupo étnico en términos de identidades individuales y los equívocos que se pueden generar si no se consideran esas diferencias.

En síntesis, una apreciación global acerca de los aportes de las perspectivas socioculturales comentadas para el estudio de la

identidad y sus proyecciones hacia el terreno educativo, interesa destacar, por un lado, la formidable tarea que se espera de las instituciones escolares, especialmente al considerar su influencia en las representaciones del mundo y del sí mismo que éstas pueden habilitar ampliando los horizontes en ambos sentidos. Por otro lado, el rechazo a un determinismo social, al preservar un papel crítico al desarrollo de la capacidad de agencia personal. Agencia y contexto, resultan así dos influencias claves en la construcción de identidad.

Finalizado el análisis del estado de la investigación sobre identidad en la década de 2000 es posible identificar algunos avances significativos respecto de la década anterior, que pasaremos a comentar.

En primer lugar, la *amplia penetración del tema en líneas de trabajo centrales para el campo de la Psicología Educacional*. Como se habrá podido apreciar, los planteos acerca de la identidad cobran cuerpo en el estudio del desarrollo evolutivo, aprendizaje y enseñanza en dominios especiales, contextos de aprendizaje, así como en las perspectivas teóricas que los sustentan –marcadamente los enfoques socioculturales.

En segundo lugar, se *complejiza el concepto mismo de identidad y se elabora un modelo* que permite integrar componentes personales, componentes del contexto y las interacciones entre ambos. Vale reiterar que el trabajo de Roeser, Peck y Nasir (2006), que hemos presentado, permitió precisar el concepto al diferenciar un *self* conocedor (*I-self*), aquello que se conoce (*Me-self*) y un sentido fenomenológico del yo que se experimenta en momentos particulares. Además, la discriminación de componentes y la explicación de su funcionamiento en el modelo BASIC (*Basic Aspect of Self In Context*) proporcionan un marco teórico apto para orientar el análisis de múltiples problemas vinculados a la construcción de identidad.

En tercer lugar, probablemente consecuencia de los avances mencionados, se observan numerosas *particularizaciones del*

*constructo identidad*. El término empieza a estar acompañado por vocablos que refieren a esferas o dominios donde se expresan las identidades (identidad cultural, identidad nacional, identidad matemática, identidad epistémica, identidad profesional, identidad política...).

En cuarto lugar, una *aceptación de la relevancia del contexto*. Acompañando la amplia difusión de los enfoques socioculturales en el campo de la Psicología Educacional, la investigación sobre identidad en la década de 2000 acentúa la tendencia a revalorizar el papel del contexto, iniciada en el período anterior. Las actuaciones de los individuos se analizan e interpretan en función del contexto en que se desarrollan; cobran relevancia las herramientas que se ofrecen a los individuos, el papel de los adultos en la orientación de la exploración de nuevos campos y especialmente las oportunidades de participación en actividades culturalmente relevantes para las comunidades a las que la persona pertenece. Estos planteos habilitan también las explicaciones acerca de las diferentes identidades que pueden ser actuadas por una persona en diferentes situaciones y en diferentes etapas de su vida.

Desde el punto de vista educativo, las características señaladas resultan verdaderamente promisorias y desafiantes; en términos sencillos, los trabajos analizados parecen estar diciéndonos: *Hey, tú, adulto, mira que hay mucho que puedes hacer para ayudar a otras personas a lograr mejores representaciones de sí mismas, desarrollar identidades positivas y lograr mejores vínculos con quienes los rodean.*

## **Identidad en la Psicología Educacional: novedades de la presente década**

Las contribuciones al estudio de la identidad en HEP3 (Corno y Anderman, 2016) se introducen en 9 capítulos distribuidos en las partes referidas a: Fundamentos de la disciplina (Mishra, Koehler y Greenhow, 2016), Desarrollo y aprendizaje (Nasir, Rowley y

Pérez, 2016; Roseth, 2016), Construcción del conocimiento en dominios específicos (Monte-Sano y Reisman, 2016; Carretero, Haste y Bermudez, 2016), Aprendizaje y ambiente de las tareas (O'Brien y Rogers, 2016; Barron y Bell, 2016 y Ford, 2016) y Perspectivas sobre el pasado, el presente y el futuro de la Psicología Educativa (Farley y otros, 2016).

En ligera apreciación, podríamos decir que así como en HEP2 fue notoria la ampliación del interés por el tema, en HEP3 lo que prevalece es una preocupación por mostrar las poderosas influencias de los contextos sociales y la búsqueda de caminos que apoyen la construcción de identidades positivas. Reconocidas estas orientaciones como aspectos comunes, integraremos los aportes en torno de los siguientes ejes: identidad y problemas de discriminación; identidad y aprendizaje en dominios específicos e influencias de los contextos formales e informales de aprendizaje en la construcción de identidad.

## **Identidad y problemas de discriminación**

Como sugeríamos recién, los desarrollos en torno del concepto de identidad en la presente década provienen, en gran parte, de estudios interesados en los problemas de discriminación en función de identidades sociales. Corresponde advertir que las investigaciones que sirvieron de base para estos planteos tomaron como blanco principal la población escolar en Estados Unidos, donde los problemas de discriminación por razones de identidad étnica son diferentes y más profundos que los observados entre nosotros. Sin embargo, vale la pena su consideración porque el conocimiento de los mecanismos que llevan a la discriminación en ambientes escolares podría ser útil para dilucidar los mecanismos que operan en otros tipos de discriminación social, que impactan igualmente en la identidad y en los aprendizajes.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Un film de Theodore Melfi, *Talentos ocultos* –Premio Oscar 2017– muestra la dureza de la discriminación en contextos de trabajo de matemáticas e ingenierías

La expresa preocupación por profundizar en el conocimiento de las identidades sociales, étnicas y lingüísticas se basa en los resultados de numerosos estudios donde se señala que las mismas se relacionan significativamente con la construcción de identidades positivas y éstas, a su vez, con el rendimiento escolar y el bienestar psicológico (Nasir, Rowley y Perez, 2016).

Una precisión de relevancia dentro de esta línea de trabajos puede ubicarse en la delimitación de los conceptos de raza y etnicidad, con lo que se propició el paulatino abandono del primero de estos términos en los escritos del campo de las Ciencias Sociales. El término *raza* ha servido como referencia en el estudio de diferencias individuales y grupales y como variable significativa en la explicación –y muchas veces también en la generación de expectativas- de bajo o alto rendimiento académico de los estudiantes. Nasir, Rowley y Perez (2016, p. 187), por el contrario, van a sostener que “Los científicos sociales sugieren que raza es un *concepto socialmente construido y que no hay evidencia científica para apoyar categorías raciales biológicamente definidas*. [...] Raza sirve al propósito de marginalizar a algunos mientras se mantienen los privilegios sociales para otros”. La *etnicidad* refiere a grupos sociales con una filiación nacional o cultural; de este modo, los grupos étnicos pueden definirse por hechos y relatos históricos o áreas geográficas de nacimiento o residencia compartidos.

---

afro-estadounidenses en la NASA, durante el desarrollo de proyectos relativos a las Misiones Apolo y Mercurio. Vale la pena su consideración desde el punto de vista de la construcción de identidad, especialmente de las interacciones persona y contexto en el ejercicio profesional. También puede considerarse desde el punto de vista de la teoría de la interseccionalidad (Crenshaw, 1994,) en el sentido de que las protagonistas principales son objeto de la doble discriminación, por género y por etnia. Coincidentemente, en una nota de BBC Mundo, del 10 de marzo de este año, comenta que fue la película más vista en Estados Unidos el fin de semana próximo al Día Internacional de la Mujer. Dos links de interés sobre estos temas: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-38650921> (sobre el film comentado); [https://www.ted.com/talks/kimberle\\_crenshaw\\_the\\_urgency\\_of\\_intersectionality?language=es](https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=es) (conferencia TED de Kimberlé Crenshaw sobre la teoría de la interseccionalidad).

Tal vez lo más novedoso aquí, y lo de mayor interés desde el punto de vista educativo, sean las argumentaciones relativas a *procesos de racialización*. El proceso de racialización, se entiende como el conjunto de interacciones que hacen visibles y destacables, en las actividades cotidianas, las características raciales/étnicas de las personas. Esto es, mecanismos que actuarían en el transcurso de actividades compartidas, donde la participación de las personas se interpreta principalmente en función de su pertenencia a determinados grupos raciales/étnicos, descartando otras posibles interpretaciones. Para los psicólogos educacionales, el estudio de estos procesos cobra relevancia en función de algunos resultados donde se muestra que “las escuelas no son simplemente lugares en los que la gente trae identidades raciales o culturales, sino más bien, *las escuelas son sitios de construcción de esas identidades.*” (Nasir, Rowley y Perez, 2016, p. 192; el uso de cursiva es nuestro).<sup>15</sup>

Una de cal y otra de arena; así como se observó que los contextos escolares pueden constituirse en instrumentos de racialización, debe considerarse también que los jóvenes de las minorías tienen distintos modos de responder al racismo y discriminación y que el éxito escolar puede constituir un modo de resistencia. Si bien algunos adolescentes desarrollan *identidades oposicionales* como un modo de diferenciarse de los estudiantes de las mayorías (asumiendo los estereotipos prevalecientes acerca de sus identidades étnicas y descartando los valores familiares y personales sobre la importancia del rendimiento escolar), también es posible que asuman una orientación positiva hacia las metas propuestas por la escuela. La búsqueda de logros académicos personales como resistencia a los estereotipos involucra también un modo de integrar los altos rendimientos como rasgo propio de sus identidades étnicas (Nasir, Rowley y Perez, 2016).

---

<sup>15</sup> Sin mayores apelaciones al concepto de raza, en Argentina, la discriminación en función de la pertenencia a grupos definidos por la ascendencia europea o nativa, a ciertos grupos de inmigrantes, o el color de la piel, generaron también estereotipos persistentes; de allí la importancia de atender a la existencia de procesos de *racialización* en el marco de nuestras escuelas.

En lo que podrían interpretarse como respuestas o consecuencias de la mayor preocupación por los problemas de discriminación en función de identidades sociales, vale la pena mencionar algunos cuestionamientos a las ideas acerca de las discontinuidades culturales y las brechas de rendimiento académico. Los llamados a *superar las hipótesis de déficits culturales*, planteadas más o menos simultáneamente desde varias líneas de estudios –en trabajos acerca de los déficits en estrategias de aprendizajes (Rinaudo, 2006, 2015) y en el diagnóstico de dificultades de aprendizaje (McDermott, 2001), entre otros– advirtieron sobre la conveniencia de atender a la diversidad de ideas que circulan en las aulas, más que a la presencia o ausencia de conocimientos, habilidades o comportamientos puntuales. Se trata de un cambio importante porque obliga a prestar mayor atención al modo en que las características propias de individuos o grupos pueden apoyar los aprendizajes. Vale decir, se pone de manifiesto que la pertenencia a grupos étnicos y culturales minoritarios en un contexto particular, no implica carencia de conocimientos, habilidades, metas o valores congruentes con los que se propician en la escuela.

Otro replanteo de interés es el relativo al concepto de *brechas de rendimiento*. A lo largo de los años, los resultados de estudios acerca del rendimiento académico marcaron desempeños más bajos en grupos de estudiantes conformados en función de identidades sociales distintas a las de la mayoría. Las respuestas al problema generalmente han atendido a identificar déficits culturales en tales estudiantes para determinar las características de los programas destinados a compensarlas. Un estudio de Ford (2016) brinda apoyos para un cambio de enfoque al mostrar que la expresión brechas de rendimiento no remite sólo a diferencias en los registros de calificaciones de los estudiantes sino también a diferencias o brechas en expectativas, oportunidades, criterios en la administración de sanciones, apoyos económicos, recursos y calidad de los profesores.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> En Argentina, los resultados de la evaluación Aprender 2017, mostraron la existencia de estas brechas de rendimiento. Comentando estos resultados, Javier

Por último, cabe añadir que las novedades comentadas tuvieron implicancias educativas materializadas en proyectos tendientes a implementar modos de enseñanza más *sensibles a las diferencias culturales*. Por ejemplo, respecto de las diferencias lingüísticas, se sugiere que los psicólogos educacionales pueden ayudar a diseñar programas e intervenciones instructivas que atiendan a las diferencias culturales; lo que no implicaría la necesidad de conocer y hablar lenguajes diferentes sino tratar de comprender, respetar y ser sensibles a las historias y situaciones particulares de los diferentes grupos raciales y culturales.<sup>17</sup>

En muy buena síntesis de las ideas comentadas, se sostiene que:

“Como todas estas teorías atestiguan, volverse orgulloso de la cultura propia [...] no ocurre en un vacío, por accidente, o de manera involuntaria. Los esfuerzos deliberados de los estudiantes mismos y de sus pares, familia, comunidad y escuelas proporcionan oportunidades para que el orgullo se desarrolle. Es aquí donde el sentido de una educación sensible a las diferencias culturales entra en juego.” (Ford, 2016, p. 370).

---

Rodríguez Petersen señala que “Entre los chicos de mejores condiciones socioeconómicas hay más resultados sobresalientes y menos insatisfactorios que entre los de menores recursos”. Estos resultados se reiteran en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en el nivel primario, así como en Lengua y Matemática en secundaria. El Cronista. Recuperado de <https://www.cronista.com/economiapolitica/Aprender-2017-nivel-socioeconomico-rendimiento-escolar-y-brecha-de-oportunidades-20180321-0068.html>

<sup>17</sup> No parece ocioso comentar –con independencia de las opiniones que se tengan respecto del modo y razones que llevan a la organización del evento–, que el premio al mejor maestro del mundo, otorgado en Dubai por la Fundación Varkey, correspondió este año a una profesora de nivel secundario, Andria Zafirakou, precisamente por su trabajo con alumnos provenientes de comunidades étnicas muy diversas, en un barrio pobre de Londres. En una nota periodística que bien puede leerse desde la perspectiva de las posibilidades de superar las brechas de rendimiento, se expresa que: “El gran logro de Andria Zafirakou fue aprender los conceptos básicos de 35 lenguas para abrirlle caminos a sus estudiantes. Su estrategia pedagógica permitió que los jóvenes se integren, no abandonen y, finalmente, que presenten proyectos que han sido reconocidos en todo el país. Hoy, su escuela está entre 1% y el 5% de colegios con mejores calificaciones y acreditaciones” (enviado especial Diario Clarín, 19 de marzo 2018. [https://www.clarin.com/sociedad/nobel-educacion-inglesa-trabaja-chicos-inmigrantes\\_0\\_H1V4pbhKz.html](https://www.clarin.com/sociedad/nobel-educacion-inglesa-trabaja-chicos-inmigrantes_0_H1V4pbhKz.html))

Concluyendo esta sección, parece válido sostener que las contribuciones comentadas coinciden en aceptar la enorme influencia que ejercen los contextos y en particular los contextos escolares en la construcción de identidad. Las respuestas que dan las escuelas, en el sentido de reconocer y respetar —o por el contrario, negar y desvalorizar— las historias y acervos de los grupos de pertenencia de los estudiantes ayudan —u obstaculizan— las afiliaciones individuales a valores y prácticas culturales de las que pueden enorgullecerse.

### **Identidad y aprendizaje en dominios específicos**

Las contribuciones para el estudio de la identidad desde la investigación sobre aprendizaje y enseñanza en dominios específicos, en la presente década, reflejan la gran preocupación que existe entre los psicólogos educacionales por atender a los modos en que la educación, a través de la enseñanza en diferentes campos disciplinarios pueda contribuir en la solución de los grandes problemas que aquejan a la humanidad en el presente. ¿Cómo lograr cambios que nos lleven a una mejor comprensión del mundo en que vivimos, mejores interpretaciones acerca de los modos en que se sucedieron y funcionan las cosas?, ¿cómo apoyar el desarrollo de habilidades y actitudes que animan comportamientos responsables y solidarios en los diferentes contextos de actuación?, parecen ser las preguntas que subyacen a los múltiples esfuerzos de investigación que dan cuerpo a los desarrollos en torno del tema que nos ocupa. En HEP3, las referencias a identidad en áreas específicas se presentan con relación al campo de la Historia (Monte-Sano y Reisman, 2016), de la Educación Cívica (Carretero, Haste y Bermudez, 2016), la alfabetización (O'Brien y Rogers, 2016) y la Educación del carácter moral (Roseth, 2016).

## *Identidad y aprendizaje de la Historia*

Sin desconocer la importancia de los desarrollos de la década pasada, centrados en el análisis de las implicancias los enfoques de conmemoración histórica y de comprensión disciplinaria, los trabajos revisados llaman a una ampliación de contextos de referencia. Más puntualmente, lo que se suma ahora es una mayor consideración de las historias personales de los estudiantes, un tomar en cuenta qué experiencias, más allá de las aportadas por el contexto escolar, ponen en juego los estudiantes en sus interpretaciones de hechos o relatos acerca del pasado. En este sentido se configuran dos líneas bien diferenciadas de análisis, una tiene que ver con el aprendizaje que se realiza principalmente en el marco de las instituciones escolares, otra relativa a las experiencias vividas por las personas. Ambas líneas coinciden en que la meta de la educación en Historia es que los estudiantes desarrollen un nivel de conciencia histórica que les permita ubicarse a sí mismos en el contexto presente y comprender la manera en que sus experiencias particulares inciden en sus interpretaciones del pasado (Monte-Sano y Reisman, 2016).

En ese marco se reúnen estudios donde se muestra que las identidades étnicas inciden en las explicaciones que los estudiantes elaboran acerca de la historia del país en el que viven. Sin embargo, lo que sin dudas resulta de mayor interés desde el punto de vista educativo, son los trabajos donde se muestran las posibilidades de cambiar las interpretaciones iniciales para dar lugar a relatos más fundamentados. En este sentido, hay estudios donde se muestra que las relaciones entre identidad y comprensión histórica pueden cambiar en función de las oportunidades para conocer mejor los acontecimientos que se toman como referencia en la definición de posiciones propias, del contacto con diferentes perspectivas y, muy especialmente, a través de las discusiones que se propicien en las clases. La idea que prevalece es que “mientras las experiencias vividas influyen ciertamente en la conciencia y pensamiento histórico propios, *esta influencia no es fija*; a través de

una instrucción cuidadosa, con textos que reflejen múltiples perspectivas, el pensamiento de los estudiantes sobre el pasado puede cambiar.” (Monte-Sano y Reisman, 2016, p. 289).<sup>18</sup>

### *Identidad y educación cívica*

Las referencias a identidad como una de las dimensiones consideradas en el aprendizaje y enseñanza de la Educación Cívica ocupan un lugar muy especial. En efecto, las *identidades cívicas* constituyen una de las piezas fundamentales para el logro de las metas de la Educación Cívica. Carretero, Haste y Bermudez (2016) sostienen que la ampliación del conocimiento sobre las instituciones políticas y la historia de la nación, así el desarrollo de habilidades y disposiciones para participar en acciones cívicas -propósitos principales de la formación en este dominio-, deben ensamblarse cuatro piezas fundamentales: conocimiento y comprensión; habilidades cívicas; valores motivación e identidades cívicas y participación en acciones cívicas.

El componente relativo a *conocimiento y comprensión* se ha centrado habitualmente en el análisis de acontecimientos relativos a los procesos de conformación de las instituciones y la historia nacional. Los avances en este sentido refieren a consensos logrados respecto de que la formación ciudadana requiere además, conocimientos y comprensión de problemas más diversos, así como la inclusión de temas controvertidos vinculados a asuntos de la comunidad; asimismo, se reconoce que el conocimiento cívico solo no es suficiente para lograr compromiso y participación responsable en prácticas democráticas.

La delimitación de *habilidades cívicas* integra componentes relativos a habilidades intelectuales (considerar diferentes perspectivas, interpretar el lenguaje político y sostener posiciones ba-

---

<sup>18</sup> Investigaciones relevantes sobre el tema pueden seguirse en sucesivos trabajos de Carla Peck. Por un listado de sus contribuciones, se sugiere consultar <https://carlapeck.wordpress.com/publications/>

sadas en evidencias y buenas argumentaciones), habilidades participativas (resolución pacífica de conflictos, trabajar con otros, participar en procesos democráticos en la toma de decisiones, aceptación de la diversidad y rechazo a la discriminación) y habilidades socio-emocionales (tratar positivamente con la presión de los pares, desarrollar relaciones no abusivas, evitar comportamientos de riesgo y compatibilizar las necesidades individuales con las de otras personas).

En lo que refiere específicamente a la dimensión relativa a *valores cívicos, motivación e identidades*, se sostiene que son estos factores los que llevan a las personas a comprometerse con prácticas democráticas. Se considera que los valores morales juegan un papel importante en la motivación para las acciones cívicas porque generan un sentido de responsabilidad personal. Así, las motivaciones pueden responder a metas diversas, tales como conseguir poder, solidaridad con otras personas o grupos en la búsqueda de soluciones a problemas particulares, búsqueda del bienestar general, o la oposición a prácticas opresivas. Puntualmente el concepto de *identidad cívica*, es definido como un proceso psicosocial a través del cual las personas “construyen un sentido de sí mismas en relación con la realidad social y negocian sus lugares y roles dentro de comunidades cívicas” (Carretero, Haste y Bermundez, 2016, p. 297). Además, cabe señalar que las identidades cívicas tienen que ver con las dimensiones de *agencia* y *eficacia*, consideradas como atributos inherentes al concepto. El sentido de *agencia*, en congruencia con las posiciones comúnmente aceptadas, refiere en este marco particular a representaciones de sí mismas, que llevan a las personas a considerarse miembros responsables del bienestar de sus comunidades y capaces de llevar adelante las acciones que consideran necesarias para ello. La dimensión de *eficacia* (coincidente con el concepto de auto-eficacia), refiere a la confianza que se tiene acerca de que las acciones emprendidas conducirán a los resultados esperados.

Completando el armazón, el componente relativo a *acciones cívicas* se refiere a experiencias de acciones concretas destinadas a atender problemas comunes dentro de un contexto. Las ins-

tituciones escolares pueden efectivamente propiciar tales experiencias cuando estimulan a los estudiantes a involucrarse en la identificación y solución de problemas de ese tenor. Se entiende además que las experiencias en acciones cívicas contribuyen en la formación de las identidades cívicas y alimentan las reflexiones necesarias para poder vincular los conocimientos teóricos con situaciones concretas de la vida real.<sup>1920</sup>

Un recaudo apreciable para la perspectiva pedagógica, tiene que ver con las advertencias acerca de la necesaria integración de las piezas fundamentales que hemos detallado. El dibujo de un *buen ciudadano*, lleva trazos de conocimiento y comprensión profunda, habilidades para llevar a cabo acciones responsables y la voluntad de comprometerse profundamente con los valores democráticos. El logro de identidades cívicas congruentes con estas metas parece abreviar también en las fuentes comentadas (Carretero, Haste y Bermudez, 2016).

---

<sup>19</sup> Llama la atención el planteo motivacional vinculado a aspectos sociales, que viene a ampliar las conceptualizaciones más usuales centradas principalmente en factores psicológicos individuales. Acreditando las afirmaciones en torno del estudio de metas sociales que animan las identidades cívicas, las recomendaciones para investigación futura, en un capítulo destinado a motivación, en HEP3, los autores instan a considerar más cuidadosamente los aspectos culturales en el estudio de la motivación. “La investigación sobre cultura debe ir más allá de simplemente identificar diferencias racial/étnicas o entre países, para examinar el modo en que las conceptualizaciones significativas de una cultura dan forma a la naturaleza y variaciones en fenómenos motivacionales (Linnebrink-García y Patall, 2016, p. 98).

<sup>20</sup> En una obra que merece difundirse, la Universidad Autónoma de México publicó, en 2017 la *Carta Universal de los deberes y obligaciones de las personas*, en gran parte inspirada en ideas expuestas por José Saramago y en Declaraciones de las Naciones Unidas de 1988 y 1999. Transcribimos el artículo que se vincula más directamente con los temas que estamos considerando: “3. Todas las personas, y en especial las organizaciones sociales, económicas y culturales, tenemos el deber y la obligación de no discriminar y de exigir que se combata la discriminación por motivo de raza, color, sexo, edad, género, identidad y orientación sexual, idioma, religión, opinión política o ideología, origen nacional, étnico o social, discapacidad, propiedad, nacimiento u otros motivos similares”. Puede leerse en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/278330/Carta\\_Universal\\_de\\_los\\_Deberes\\_y\\_Obligaciones\\_de\\_las\\_Personas.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/278330/Carta_Universal_de_los_Deberes_y_Obligaciones_de_las_Personas.pdf)

## *Identidad y perspectivas sobre lectura y alfabetización*

Las referencias al estudio de la identidad en relación con lectura y alfabetización, en HPE3, se presentan en un marco teórico destinado principalmente a la presentación de lo que podríamos llamar cambios paradigmáticos dentro de este campo disciplinario. En este sentido hay un llamado muy claro a conectar las perspectivas psicológicas más tradicionales con las perspectivas socioculturales. Explícitamente se sostiene que para comprender cabalmente los procesos implicados en estos aprendizajes es necesario considerar la dinámica sociocultural, que incluye “el modo en que aprendices particulares se posicionan y son posicionados, social y discursivamente, cuando se involucran en prácticas situadas de alfabetización (O’Brien y Rogers, 2016, p. 312).<sup>21</sup>

Desde el punto de vista particular de nuestro análisis, puede decirse que el trabajo muestra la *incorporación de los planteos de identidad* dentro de las perspectivas críticas y socioculturales que estudian la alfabetización. Concretamente se *identifican prácticas de producción de textos*, que parecen muy estrechamente ligadas a la expresión de identidades individuales y sociales. Así, desde la línea de análisis del discurso, las prácticas vinculadas a la alfabetización se entienden como “precursoras y productoras de identidad o también como consecuencia de identificaciones particulares con el mundo” (Moje y Luke, en O’Brien y Rogers, 2016, p.317).

---

<sup>21</sup> En nuestro país, la alfabetización ha sido tratada dentro de la línea de estudios más general acerca del aprendizaje de la lectura y escritura. Sin embargo, hay diferencias marcadas en función de los marcos disciplinarios desde los que ambos temas fueron trabajados; así, desde la Psicología Educativa las investigaciones atendieron principalmente a los problemas relativos a los procesos de lectura, comprensión y producción de textos; desde la Pedagogía y la Sociología, el interés se centró en la relevancia e implicancias de la alfabetización en la vida de las personas y a los modos en que las sociedades atienden a ello.

Por otra parte, son interesantes las referencias a *nuevos modos de autoría en la producción de textos*, que refiere a la manera en que los jóvenes usan las oportunidades que ofrecen ciertos recursos y géneros textuales, especialmente en los ambientes digitales, para reflexionar acerca de las identidades asignadas y transformar críticamente los mensajes. Estas formas de autoría se vinculan a lo que se conoce como *culture jamming*.<sup>22</sup> Como se ve, luego de décadas de circunscribir sus análisis a los contextos escolares, los investigadores empezaron a atender a lo que ocurría fuera de la escuela.

Con menor impacto hasta el momento, al menos en la literatura que hemos revisado, se habla de la construcción de *identidad de ciudadano cosmopolita*, donde se estimula el diálogo, a través de medios digitales, entre jóvenes de diferentes culturas, lenguajes, ideologías y nacionalidades, con el propósito de estimular la elaboración de respuestas “éticas y eficaces a problemas locales y globales en nuestra era digital” (O’Brien y Rogers, 2016, p. 319).<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> “Al concepto de *culture jamming* se le ha llamado atasco cultural o movimiento de resistencia a la hegemonía cultural o sabotaje cultural o desvío cultural o cultura alternativa, aunque hay quien prefiere definirlo como ‘evasión individual de todas las formas de mentalidad de rebaño dirigismo’, no pudiendo de esta forma realmente encararse como si se tratara de un movimiento; más bien es una táctica o forma individual de alejarse del enfoque mayoritario, inclusive, el de los movimientos sociales. ([https://es.wikipedia.org/wiki/Culture\\_jamming](https://es.wikipedia.org/wiki/Culture_jamming)). Una consulta en *WordReference.com/Online Language Dictionaries*, presenta una caracterización diferente, entendiéndolo como “una forma de activismo político y social, que por medio de anuncios falsos, noticias falsas, pastiches de logotipos y etiquetas de los productos, hacking a ordenadores etcétera, llama la atención y al mismo tiempo subvierte el poder de los medios de comunicación, gobiernos y grandes corporaciones para controlar y distorsionar la información que ellos dan al público con el fin de promover el consumismo, militarismo, etcétera.” (<https://www.wordreference.com/definicion/culture%20jamming#threadsHeader> )

<sup>23</sup> Desde la literatura de ficción, en un delicioso ejemplo sobre el modo en que podrían operar estas relaciones, Isabel Allende nos introduce al modo en que “... un selecto grupo de frikis repartidos por el mundo, que se comunicaban por internet para atrapar y destruir al misterioso Jack el Destripador, superando obstáculos y venciendo a los enemigos que surgían en el camino” (Allende, I., 2015. *El juego de Ripper*. Buenos Aires: Debolsillo).

## *Identidad y educación del carácter moral*

Sin que pueda estrictamente considerarse como una contribución al estudio de la identidad, un capítulo de Roseth (2016) sobre educación del carácter, educación moral y la integración de ambas líneas en un modelo acerca de la educación del carácter moral, resulta también relevante para nuestros propósitos. Es que el capítulo introduce algunas pistas que vinculan la educación del carácter con diferencias individuales relativas lo que denominan *identidad moral*. Como se sugería recién, el tema no recibe tratamiento más allá de anotar una definición acerca del concepto de identidad moral, entendido como “los modos y la extensión en que los individuos integran su moralidad en su sentido subjetivo de identidad personal” (Nucci, 2001, en Roseth, 2016, p. 216). Las referencias bibliográficas a las que se remite, sin embargo, permiten al lector interesado avanzar en torno de esta nueva dimensión en el concepto de identidad. Para nuestros propósitos, resulta sugestiva la posibilidad de vincular el análisis de la identidad con las metas tan preciadas y consistentemente perseguidas como las de la educación moral.

En estudios más directamente comprometidos con el tema de la identidad moral, no obstante, se considera que por el momento el tema permanece abierto y que “necesitamos ambos, una nueva comprensión de la identidad moral y nuevos modos de medirla.” (Lapsley, 2015, p. 165).

Finalizando esta sección, al repasar las ideas apuntadas, vemos que lo que prevalece es un fuerte interés social y pedagógico por lograr modos de atender mejor a la diversidad, en particular a las diferencias que se asocian a identidades colectivas. El reconocimiento de la maleabilidad de las perspectivas asumidas por los estudiantes respecto de la interpretación del pasado, el papel del diálogo en la discusión de temas susceptibles de diversas y contrapuestas posiciones, las crecientes posibilidades de expresión que abren los ambientes virtuales, parecen también logros importantes que se puede visualizar en los estudios revisados.

## **Construcción de Identidad: influencias de los contextos híbridos**

La última línea que hemos delimitado en el análisis de HEP3 (Corno y Anderman, 2016), se configura en torno del estudio de los ambientes híbridos, entendidos como contextos donde hogares, escuelas y comunidades se integran para proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje. Uno de los propósitos principales de estos contextos, a tono con las perspectivas de investigación que hemos revisado, es atender a los aprendices que, por diferentes razones –señaladamente aquellas que tienen que ver con diferencias por identidades sociales, lingüísticas y culturales-, han sido marginados o desacertadamente atendidos en los contextos escolares.

La delimitación de esta nueva línea de estudios fue posible merced a ciertos cambios experimentados en el campo de la Psicología Educativa. Por un lado, un apartamiento de las perspectivas que privilegiaban a los individuos como las principales unidades de análisis en el estudio de los aprendizajes; en este sentido el progresivo corrimiento hacia los enfoques socioculturales permitió identificar dimensiones e influencias menos evidentes desde otras posiciones. Por otro lado, pero también bajo el influjo de las perspectivas socioculturales, se dieron avances significativos en torno de la noción de contexto, que deja de referirse exclusivamente a los contextos escolares, entendidos muchas veces como contenedores cerrados, para incluir las oportunidades de aprendizaje que se generan fuera de la escuela, muy particularmente en los hogares, centros comunitarios, clubes, bibliotecas, museos, iglesias, entre otros (Barron y Bell, 2016).

Los supuestos comentados acrecentaron el interés por identificar las actividades que se llevan a cabo en contextos informales de aprendizaje y por el análisis de las influencias que las mismas ejercen en los resultados escolares. Igualmente, se entendió que el conocimiento de los modos en que se entrelazan los roles que

cumplen las familias, escuelas e instituciones sociales en la formación de los jóvenes permitiría también identificar estímulos y obstáculos para acceder a las oportunidades de aprendizaje. En este sentido, los hallazgos de investigación fueron bastante crudos al poner en blanco sobre negro las grandes diferencias que existen en el dinero que las familias pueden invertir en materiales y experiencias tendientes a generar o acrecentar el interés de sus hijos en diferentes campos del conocimiento o de la acción, y de ese modo favorecer las exploraciones necesarias que conlleva el proceso de construcción de identidad.<sup>24 25</sup>

De todos modos, hay también buenas nuevas y ellas señalan

---

<sup>24</sup> Cabe aclarar que la forma en que se definen los contextos informales en el trabajo que estamos revisando no coincide con las que son de mayor uso y aceptación entre nosotros. Si bien hay coincidencias en el sentido de que las actividades que se llevan a cabo en contextos no-formales e informales se alejan de los modos comunes de organización escolar, hay diferencias en el grado de organización que se propone para las mismas. Más puntualmente, Barron y Bell (2016, p. 325) sostienen que “... los ambientes informales no son *ni azarosos ni desestructurados* [...] se prestan para el desarrollo, con el apoyo de expertos, de auténticos proyectos de trabajo con *roles formalizados, prácticas de rutinas y revisión profesional...*” Por el contrario, en la literatura Iberoamericana, se entiende que “los contextos informales refieren al proceso educativo que acontece *indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales*; es decir, cuando está inmerso en otras realidades culturales” (Trilla et al. 1993, en Martín, 2014). El uso de cursiva en ambas citas es nuestro. Recomendando, a los lectores interesados, el artículo de Martín, por su sencillez, claridad y encantadoras ilustraciones de los conceptos presentados (Martín, R. B., 2014. Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *IKASTORRATZA eRevista de Didáctica*, 12. Recuperado de [http://www.ehu.es/ikastorratza/12\\_alea/contextos.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf))

<sup>25</sup> El crudo listado de experiencias que pueden proporcionar las familias con mayores ingresos, aunque conocido, no deja de resultar abrumador; los retomamos aquí no sólo para contraponerlos a carencias o repasar los pecados del mundo que hacen posible tales diferencias sino, en clave más optimista, como un repaso de medios que también como sociedad podríamos proporcionar a todos los niños. Citamos a Barron y Bell: “Los miles de dólares que las familias ricas gastan en los niños cada año pagan por libros, accesorios de computadoras, oportunidades de viaje, campamentos de verano, cuotas de pertenencia a ciertas organizaciones, ropa y elementos para hobbies especializados, transporte y matrícula, maestros particulares, clases de preparación para exámenes, acceso a comunidades *on-line* y entradas a instituciones culturales como museos.” (Barron y Bell, 2016, p.324).

que los programas diseñados intencionalmente dentro de contextos no formales pueden ayudar a cubrir las brechas en experiencias que, como dijimos, se asocian a brechas en el rendimiento. Estudios de índole cuantitativa han mostrado que la participación en redes sociales especiales y ciertas actividades organizadas en contextos informales se relacionan con resultados escolares, “incluyendo ideas de los jóvenes sobre sus futuros, salud mental, comportamiento pro-social, compromiso cívico y habilidades académicas en el corto plazo y a lo largo de los años” (Barron y Bell, 2016, p. 324). Son precisamente los resultados de este tenor los que fundamentan las propuestas en torno de los contextos híbridos y las expectativas de avanzar en una mejor distribución de las oportunidades de aprendizaje.

En el plano teórico, los estudios sobre contextos híbridos hicieron foco en los diferentes tipos de *participación guiada*, concepto amplio que permite atender a diferentes modos de participación y delinear diferentes trayectorias de aprendizaje. Respecto de la construcción de identidad, el estudio de los modos de participación guiada, pone de relieve la importancia de los procesos de *posicionamiento social* y de *identidades vinculadas a las prácticas*. Las consideraremos con mayor detalle.

### ***Posicionamiento social, participación e identidad***

El concepto de posicionamiento social, surge a partir del análisis de las interacciones que tienen lugar cuando los alumnos participan en actividades organizadas en el marco de contextos particulares. Tales análisis muestran las variaciones que existen en las oportunidades que cada persona tiene de asumir, adaptar o rechazar roles, perspectivas o relaciones personales particulares. En el proceso de posicionamiento social, adultos y pares asignan a los estudiantes roles diferentes con relación a las interacciones con los contenidos y con las demás personas que participan de la actividad. Esos roles identifican a algunos participantes como personas

‘capaces de comprender’, ‘que pueden contribuir a ampliar el conocimiento de base’, ‘alguien que tiene autoridad para criticar’ o ‘habilidad para enseñar’ a otros. Estos posicionamientos pueden apoyar o desalentar la participación y, de este modo, volverse en instrumentos de marginación o de promoción de las personas.

Un aspecto importante en el análisis de los procesos de posicionamiento social tiene que ver con las oportunidades que tienen los alumnos de *tomar la iniciativa en el desempeño de roles, o auto-posicionamientos*. Estas oportunidades parecen mayores cuando los ambientes son *menos jerárquicos* –como es el caso de los aprendizajes en contextos informales, fuera de la escuela-, durante las actividades *más extendidas en el tiempo* –por ejemplo durante la ejecución de proyectos a largo plazo-, y cuando las actividades organizadas se consideran *auténticas*, es decir que armonizan con propósitos profesionales –por ejemplo, en las prácticas deportivas, clubes de ciencias, grupos en torno de actividades artísticas relativas a dibujo, pintura, tejido, literatura, circo, música... así como el sinfín de actividades *on-line* que hacen posibles las redes sociales (Barron y Bell, 2016).

Tal vez lo más destacable aquí respecto de nuestro interés es que la adopción activa de roles puede apoyar identidades de los estudiantes como autores y creadores. Además, el compromiso con la participación en actividades auténticas y relevantes para futuras ocupaciones abre a los estudiantes la posibilidad de participar en conversaciones que se extienden a través del tiempo y que les permiten usar y ampliar sus conocimientos.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> . En la Universidad Nacional de Río Cuarto, las maratones de conocimiento de la Facultad de Ingeniería, constituyen desde hace varios años oportunidades especiales, para experiencias de este tenor, donde los estudiantes asumen activamente roles como creadores de respuestas auténticas a problemas puntuales de la región. Por mayor información sobre estos eventos se puede consultar el sitio web de la Facultad: <https://www.ing.unrc.edu.ar/inicio.php>

## *Identidades vinculadas a las prácticas*

El concepto de *identidades vinculadas a las prácticas* refiere al modo en que las personas forman representaciones de sí mismas “a través del compromiso profundo con prácticas cultural e históricamente situadas y socialmente actuadas, así como al modo en que las perspectivas individuales pueden ser modificadas durante las interacciones con pares y adultos” (Barron y Bell, 2016, p. 329).

Un aporte destacable en el análisis de las identidades vinculadas a las prácticas, es su relación con el desarrollo de intereses y en particular el señalamiento de que los compromisos con determinados campos de conocimiento o de la práctica no son necesariamente estables sino que fluctúan en el tiempo, son idiosincrásicos y pueden ser apoyados por diferentes recursos materiales y sociales. Estas afirmaciones tienen dos corolarios de interés: uno, relativo a la posibilidad de incidir en la construcción de identidad mediante arreglos del ambiente que apoyen la emergencia de intereses y generen compromisos con la participación en actividades vinculadas a prácticas socialmente valoradas; dos, la necesidad de apoyar el afianzamiento de las identidades emergentes.

Barron y Bell (2016) se detienen en la consideración de los modos en que pueden darse los apoyos a la configuración y *estabilización de identidades vinculadas a la práctica*. Más allá de si corresponde hablar de un carácter más o menos conocido o más o menos novedoso, con relación a los apoyos que proponen, parece de valor comentar el interés que ha generado su estudio, principalmente en trabajos implementados bajo enfoques etnográficos. A través de esas investigaciones se ha podido conocer el modo en que los padres acompañan la estabilización de las identidades emergentes mediante el reconocimiento de los intereses de los niños; funciones y apoyos que también pueden ser ejercidos por otros miembros de la familia, maestros, mentores, docentes, promotores de actividades comunitarias. Como acciones o aspectos destacados entre estos apoyos aparecen el acuerdo entre los intereses de los aprendices y sus maestros o instructores, formas

específicas de posicionamientos a través de invitaciones a cumplir roles valorados en el grupo.

Al finalizar esta sección, parece oportuno insistir en las siguientes ideas.

En primer lugar, que la construcción de identidades, en particular aquellas vinculadas a las prácticas son procesos lentos, fluctuantes e idiosincrásicos que se generan y afianzan —o se desvanecen— mediante la participación en actividades socialmente significativas.

En segundo lugar, reconocer la importancia de tomar en consideración las grandes diferencias en recursos y apoyos que se brindan a los estudiantes, especialmente respecto de las experiencias en dominios particulares del conocimiento.

En tercer lugar, que estas grandes diferencias, muchas veces debidas a agudos contrastes en los contextos familiares y escolares en los que se insertan los estudiantes, obedecen también a “variaciones en el grado en que los adultos advierten los intereses potenciales, o a las habilidades de los niños para recibir la atención de mentores, profesores o padres” (Barron y Bell, 2016, p. 331).

De manera que, tal como escribiera en el cierre de la sección anterior, el panorama trazado parece remitir nuevamente a conocimientos y experiencias que estimulan a la acción social. El peso de la responsabilidad que nos toca como adultos parece abrumador pero hay caminos y herramientas que pueden abrir senderos acordes a las posibilidades de cada quien.

## **El estudio de la identidad: notas salientes y metas a futuro**

Concluido nuestra revisión y síntesis de los principales trabajos que jalonaron el estudio de la identidad en las tres últimas décadas, parece necesario añadir una breve consideración en torno de lo que consideramos sus notas más salientes y bosquejar algunas trayectorias sobre las que podría discurrir la investigación futura.

## Identidad: un constructo complejo

Puestos a definir las características más salientes en el estudio de la identidad, uno de los rasgos por señalar es la *progresiva complejización del constructo*. El interés creciente y la convergencia de contribuciones de diversos enfoques, campos y líneas de estudios llevó a la configuración de una trama conceptual compleja, donde se discriminan un sinnúmero de factores que influyen en las formas que la identidad adoptará en diferentes individuos y en diferentes situaciones. De este modo, es posible hablar de identidades individuales e identidades colectivas, de identidades globales e identidades ligadas a planos particulares donde se inscriben las acciones, de identidades representadas e identidades actuadas, de identidad como manifestación en situaciones puntuales e identidades más estables, de identidades consolidadas o maduras y de identidades en crisis o dispersión de identidad.

Es probable que los avances conceptuales mencionados tengan mucho que ver con las importantes diferenciaciones establecidas por Roeser, Peck y Nasir (2006) en lo que ellos denominaron modelo básico de identidad en contexto. Entendemos que la discriminación entre un *Me Self*, referido a representaciones mentales (con sus mecanismos de integración de representaciones temperamentales, icónicas, simbólicas y fenomenológicas) y un *I-Self* conciencia fenomenológica (con la atribución de funciones de alerta y mecanismo de regulación), así como el reconocimiento de las interacciones entre componentes del individuo y componentes del contexto, fueron claves en los recorridos posteriores del concepto.

Consecuencia esperable de esta complejización conceptual, fue la apertura de nuevas líneas de estudio, orientadas a enfocar la construcción de identidad en diferentes contextos y con relación a muy diversos planos de actuación. En este sentido pensamos que podría hablarse de *contextos de actuación de identidad*, donde las personas se encuentran con múltiples y diversos referen-

tes simbólicos y materiales, con los que establecen interacciones particulares en la que se expresan identidades nacionales, cívicas, epistémicas, profesionales, identidades culturales, entre otras.

Otra característica por mencionar, es el *carácter integrador* que fue adquiriendo el constructo que nos ocupa; desde los estudios sobre la edad adulta se ha subrayado que los procesos de identidad implican valoraciones de las personas respecto de muy diferentes planos: aspecto físico, desempeño cognitivo y ejercicio de diferentes roles sociales. De este modo, podría decirse que todos los temas centrales en el campo de la Psicología Educativa pueden legítimamente vincularse con los planteos de identidad. Desde el estudio de procesos básicos, tales como aprendizaje y construcción del conocimiento, motivación y emociones, hasta áreas más aplicadas como las relativas a la enseñanza de diversas disciplinas, parecen estar modulados por el análisis de los procesos de construcción de identidad.

### **Identidad: influencias del contexto**

Acompañando el afianzamiento de las perspectivas socioculturales en Psicología Educativa, muy particularmente con la difusión de los conceptos de cognición situada, aprendizaje situado, comunidades de práctica, se hizo clara la importancia de los diferentes contextos en la definición de las formas de actuación que se habilitan para las personas y, con ellas, las oportunidades para el desarrollo de una u otra forma de identidad.

Probablemente la conclusión más clara que se desprende desde las investigaciones centradas en esta corriente sea el reconocimiento de las *remarcables influencias que, en toda sociedad, ejercen los adultos en la construcción de identidad* de los jóvenes. En diferentes particularizaciones de tales influencias, los contextos escolares fueron analizados desde el punto de vista de los obstáculos y posibilidades para la construcción de identidades positivas en los diversos planos que hemos mencionado.

En el haber de los obstáculos, la influencia más nociva que podemos anotar *reside en los procesos de discriminación y exclusión social*. Un énfasis particular en el análisis de las maneras en que las instituciones educativas pueden operar como contextos de racialización y de discriminación de algunos estudiantes, permitió comprender mejor la influencia del posicionamiento social que se ejerce durante en las interacciones que se suceden en las clases. El concepto de *estructuras de participación* impulsó una serie de trabajos orientados a identificar qué tipos de actuaciones son admitidas y esperadas para cada estudiante, en función de los roles y posicionamientos que tienen en los grupos. Estas estructuras de participación constituyen influencias críticas en la construcción de identidad, especialmente porque abren o cierran oportunidades para explorar diferentes alternativas de respuesta y de ejercer diferentes roles e identidades.

Siguiendo con nuestro balance, encontramos que la *posibilidad de explorar alternativas de respuesta en los diversos planos de actuación* –interpretación de situaciones y problemas, ejercicio de roles, adopción de perspectivas, respuestas ante la discriminación y las identidades asignadas...- puede acreditarse como uno de los apoyos más firmes en la construcción de identidades positivas. La educación, lo señalamos ya pero vale la pena reiterar aquí, puede ejercer una influencia poderosa al abrir para los estudiantes, el camino para comprender, transitar y construir futuros diferentes. Las contribuciones que introdujeron las ideas de *mundos figurados, enseñanza sensible a las diferencias*, así como las *interpretaciones acerca de la diversidad* que inducen a mirar más hacia los modos de participación que se habilitan que a las diferencias individuales de los estudiantes, parecen augurar la aparición de contextos más favorables para la construcción de identidades positivas.

## **Identidad: nuevas sendas para su estudio**

En lo que llevamos del escrito nos hemos detenido, quizás en demasía, sobre las muy diferentes líneas de estudios que se ocuparon

del tema de la identidad. El propósito perseguido fue identificar y comentar conceptos y argumentos que nos parecieron sólidos y conducentes hacia nuevas preguntas y esfuerzos de investigación. Por ello, pensamos que será en las diversas perspectivas de lectura e interpretación donde se generarán los nuevos lineamientos.

Los comentarios que siguen, acotado por historias e intereses personales intentan aportar en ese mismo sentido; los presentaremos con relación a los siguientes ejes: incorporación de las perspectivas socioculturales; identidad y desarrollo e identidad en contextos educativos.

Respecto de las *perspectivas socioculturales*, uno de los temas que ameritaría mayor desarrollo puede ubicarse en el interjuego entre agencia y contexto, entre posicionamiento social y auto-posicionamientos en la construcción de identidad. Si bien resulta muy claro que se trata de un logro conjunto de individuo y contexto social y hay abundante literatura acerca de los rasgos de uno y otro componente en dicho proceso, resultaría bueno avanzar también en el conocimiento de los modos en que se configuran las interacciones en diferentes situaciones. Pensamos en la necesidad de investigaciones que hagan más explícitos los modos en que la implementación de ciertos diseños instructivos pueden generar estructuras de participación que maximicen los apoyos para el logro de identidades positivas. Por sus características específicas, la investigación basada en diseños, parece ser una herramienta útil para avanzar en el sentido señalado.

*Respecto de los aspectos evolutivos*, una línea sobre la que se podría avanzar tiene que ver con un replanteo de las etapas delimitadas para su estudio. Pensamos concretamente en la posibilidad de enfocar las diferencias generacionales y en los modos en que la pertenencia a ellas condiciona las visiones acerca del mundo, lo que se espera como logros personales y los modos de acercarse a ellos. Hay ciertas caracterizaciones de la ‘generación Z’, los ‘millennials’, la ‘generación Y’, pero poco sabemos todavía

acerca del real impacto de lo que podríamos llamar, quizás, identidades generacionales.

Con diferente contenido, pero igualmente referido al estudio de los aspectos evolutivos, sería bueno estudiar lo que significa el retiro de las actividades laborales y profesionales y cómo incide en los cambios de identidad que acompañan el envejecimiento. Los estudios biográficos, historias de vida, entrevistas en profundidad podrían servir apropiadamente a este propósito. Además, los aportes de las neurociencias respecto de la preservación de las funciones cognitivas y las ventajas de mantener vínculos sociales podrían tomarse en consideración para investigaciones basadas en diseños en las que se definan, implementen y analicen programas de diversa índole pero orientados a apoyar los procesos de balances de identidad. Como contrapartida, otra línea de interés podría conformarse en torno de la discriminación por razones de edad y su influencia en la salud física y emocional de las personas.

*Respecto de los contextos educativos*, sería interesante conocer las relaciones entre los conocimientos que circulan en los contextos universitarios y los mundos figurados que ellos estimulan. Pensamos que un mejor conocimiento del mundo en general, de los campos disciplinarios en los que se trabaja –sobre los tópicos relevantes, su significado en la interpretación y análisis de problemas particulares, los impactos de las repuestas actuales en la preservación de la vida, los derechos humanos y la sustentabilidad del planeta...- podría contribuir a la configuración de mejores futuros posibles para las generaciones venideras y apoyar la construcción de identidades positivas para participar en ellos.

*Abuela: –No lo sé, Matías,  
¿y si pensamos que podríamos hacer nosotros?*

## REFERENCIAS

- Alexander, P. A. y Winne, P. H. (Eds.) (2006). *Handbook of Educational Psychology* (5<sup>da</sup> Ed.) Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alvermann, D., Simpson, M. y Fitzgerald J. (2006). Teaching and learning in reading. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 427-455). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barron, B. y Bell, P. (2016). Learning environments in and out of school. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (323-336). Nueva York: Routledge.
- Berliner, D. C. (2006). Educational Psychology: Searching for essence throughout a century of influence. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 3-27). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berliner, D. C. y Calfee, R. C. (Eds.) (1996). *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York: Macmillan.
- Brandsford, J., Stevens, R., Schwartz, D., Meltzoff, A., Pea, R., Roschelle, J. y Sabelli, N. (2006). Learning theories and education: Toward a decade of synergy. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 209-244). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carretero, M., Haste, H. y Bermudez, H. (2016). Civic Education. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (295-308). Nueva York: Routledge.
- Corno, L. y Anderman, E. (Eds.) (2016). *Handbook of Educational Psychology* (Tra. Ed.). Nueva York: Routledge.
- Crenshaw, K. (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color". En: M. Albertson Fineman y R. Mykitiuk (Eds.) *The Public Nature of Private Violence*. (pp. 93-118). New York: Routledge.. (<https://www.racialequitytools.org/resourcefiles/mapping-margins.pdf>)
- Ford, D. Y. (2016). Black and Hispanic students: cultural differences within the context of education. En En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (364-377). Nueva York: Routledge.
- Gibaja, R. E. (1991). *La cultura de la escuela: creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Graham, S. (2006). Writing. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.),

- Handbook of Educational Psychology* (pp. 457-478). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. y Resnick, L. (1996). Cognition and learning. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-46). Nueva York: Macmillan.
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 655-674). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lapsey, D. (2015). Moral identity and developmental theory. *Human Development*, 58:164-171. DOI: 10.1159/000435926.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge.
- Lin, M. y Bound, H. (2011). To 'become' one: *Developing professional identity through learning at work*. Conference paper. Institute for adult learning. Singapore: Research Development. Recuperado de <https://www.ial.edu.sg/content/dam/projects/tms/ial/Research-publications/Researching-work-and-learning-in-singapore/To%20become%20one%20Developing%20professional%20identity%20through%20learning%20at%20work.pdf>
- Linn, M. C. y Eylon, B. (2006). Science education: integrating views of learning and instruction. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 511-544). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Linnenbrink-Garcia, L. y Patall, E. (2016). Motivation. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (91-103). Nueva York: Routledge.
- Martin, J. (2006). Social Cultural perspectives in Educational Psychology. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 595-614). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martín, R. B. (2014). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *Ikastorratza eRevista de Didáctica*, 12.
- McDermott, R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin, S. y J. Lave (Comp.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 291-330). Buenos Aires: Amorrortu.
- Mishra, P., Koehler, M. y Greenhow, C. (2016). The work of Educational

- psychologists in a Digitally Networked World. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (29-40). Nueva York: Routledge.
- Monte-Sano, C. y Reisman, A. (2016). Studying Historical Understanding. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (281-294). Nueva York: Routledge.
- Nasir, N. S., Rowley, S. J. y Perez, W. (2016). Cultural, racial/ethnic, and linguistic diversity and ideology. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (186-198). Nueva York: Routledge.
- O'Brien, D. y Rogers, T. (2016). Sociocultural perspectives on Literacy and Learning. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (311-322). Nueva York: Routledge.
- Okagaky, L. (2006). Ethnicity and learning. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 615-634). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Padilla, A. M. (2006). Second language learning: Issues in research and teaching. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 571-591). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pascarella, E. T. (2006). How college affects students: ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508-520.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005). *How College affects students: A third decade of research. Volumen 2.* (pp. 534-545) San Francisco: Jossey-Bass. [https://edocs.uis.edu/Departments/LIS/Course\\_Pages/LIS301/papers/How\\_college\\_effects\\_students\\_534-545.pdf](https://edocs.uis.edu/Departments/LIS/Course_Pages/LIS301/papers/How_college_effects_students_534-545.pdf)
- Rinaudo, M. (2006). *Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas.* Buenos Aires. Textos en Contexto 8. Lectura y Vida y Asociación Internacional de Lectura.
- Rinaudo, M. (2015). Psicología Educativa en Argentina. Apuntes para relevar huellas y trazar caminos. Ponencia presentada en el *Coloquio 30 años de investigación educativa en Argentina* (1984-2014). Buenos Aires, 27, 28 y 29 de abril de 2015. Biblioteca Nacional y Museo del Libro y la lectura.
- Rinaudo, M. C. (En prensa). Psicología Educativa: problemas persistentes, logros y metas a futuro. En R. B. Martín, M. C. Rinaudo y P. V. Paoloni (Comps.) *Comunidades: Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje.* Villa María: EDUVIM.

- 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.
- Roseth, C. J. (2016). Character education, moral education, and moral-character education. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (213-225). Nueva York: Routledge.
- Schoenfeld, A. H. (2006). Mathematics teaching and learning. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 479-510). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sneed, J. R. y Whitbourne, S. K. (2003). Identity processing and self-consciousness in middle and later adulthood, *The Journals of Gerontology: Series B*, 58(6), 313-319. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/geronb/58.6.P313>
- Smith, M. C. y Reio, T. G. (2006). Adult development, schooling, and the transition to work. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 115-113-138). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanSledright, B. y Limón, M. (2006). Learning and teaching social studies: a review of cognitive research in History and Geography. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 545-570). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Whitbourne, S. K. (1986). *The Me I Know*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P. y Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. En P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 87-113). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. y Pintrich, P. R. (1996) Development between the ages of 11 and 25. En D. C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 148-185). Nueva York: Macmillan.

## Emociones y regulación emocional en la construcción de identidad

---

Paola Verónica Rita Paoloni

### Algunas consideraciones acerca de las emociones

Los investigadores interesados por estudiar las emociones, han ensayado diversas definiciones pero todavía no hay una que goce de una aceptación o acuerdo generalizado. Cofer y Appley definen a la emoción como “*cualquier estado mental de agitación, vehemencia o excitación de los individuos*” (Cofer y Appley, 1964 en Weiner, 1992: 302). Para Damasio, son “*un conjunto organizado de reacciones químicas y nerviosas que produce el cerebro al detectar la presencia de un estímulo emocional (...)*” (Damasio, 2001 en Petri y Govern, 2006: 368). Goleman, por su parte, entiende a las emociones como “*planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado*” (Goleman, 2000: 24). Otros autores proponen definiciones más generales asumiendo que las emociones son experiencias subjetivas en las que interviene una diversidad de componentes. Así, autores como Shuman y Scherer (2014, en Boekaerts y Pekrun, 2016) consideran que las emociones son un fenómeno multifacético que implica un conjunto coordinado de procesos fisiológicos y componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos. En igual sentido, autores como Gross y Thompson (2009) ensayan conceptualizaciones integradoras y complejas, proponiendo que la emoción es “*una*

*transacción entre persona y situación que empele al sujeto a prestar atención a lo que tiene un significado particular para él y que da lugar a una respuesta multisistémica, coordinada y flexible” (Gross y Thompson, 2009: 5).*

Es fácil advertir la disparidad que caracteriza a las definiciones presentadas. Si no supiéramos concretamente cuál es el término al que refieren, dudo que lográsemos inferir con facilidad que se trata del mismo y, menos aún, que específicamente aluden al concepto de emoción. Al igual que Chóliz (2005), Petri y Govern (2006) también consideran que esta dificultad para lograr que teóricos e investigadores acuerden una definición de emoción, se debe a su naturaleza multifacética o, dicho de otro modo, a la multidimensionalidad que caracteriza a las emociones como objeto de estudio. Retomaremos esta característica distintiva de las emociones en breve.

## **Las emociones en la evolución del ser humano**

A lo largo del proceso evolutivo, en el cerebro humano se han ido diferenciando progresivamente y, de manera sobrepuesta, diversas estructuras que funcionan interconectadas. En efecto, el cerebro humano está formado por zonas diferentes que evolucionaron en distintas épocas. Así, cada vez que en nuestros antepasados ‘crecía’ una zona nueva, no se desechaban las anteriores, se mantenían, formándose la sección más reciente encima de las más antiguas. Esta es la premisa fundamental sobre la que se erige la propuesta de Mc Lean respecto del cerebro triuno o triúnico (Mc Lean, 1990).

Para Mc Lean (1990, también en Bertucci, 2016) el cerebro es como ‘un edificio de tres pisos’, es uno y tres al mismo tiempo, en tanto está integrado por tres regiones sobrepuestas que aunque anatómica y funcionalmente son diferentes, son complementarias y representan cada una diferentes etapas en el desarrollo filogenético. Las tres partes principales del cerebro son entonces el cerebro

primitivo o cerebro reptiliano, el cerebro medio o sistema límbico y el córtex o corteza cerebral.

*El primer cerebro o cerebro reptiliano*, es la estructura más antigua de todas. Apareció hace unos 500 millones de años y está conformado por los ganglios basales, el tronco raquídeo y la formación reticular. El cerebro primitivo desempeña un papel fundamental en la regulación de los instintos relacionados con la supervivencia y conservación de la especie: seguridad, alimentación y reproducción. En este sentido, nuestro actual cerebro primitivo es casi idéntico al de ranas, sapos, iguanas, cocodrilos, entre otros reptiles y anfibios (Bertucci, 2016).

*El segundo cerebro, sistema límbico, cerebro medio o emocional*, recubre el cerebro reptiliano y se ubica a su vez por debajo de la corteza cerebral. Apareció por primera vez en mamíferos y antropoides hace unos 200 millones de años, en el período triásico. Está formado por varias estructuras nerviosas como tálamo, hipotálamo, hipocampo, amígdalas cerebrales, cuerpo calloso, septo y su parte más primitiva, la corteza olfatoria. Es la parte del cerebro encargada de procesar emociones básicas y de regular la memoria emocional (Martín, 2015). Las conductas que controlan tanto el cerebro reptílico como el sistema límbico, carecen de racionalidad y consciencia, de manera que son eminentemente motrices, irracionales, simbólicas e inconscientes (Bertucci, 2016).

*El tercer cerebro, neocórtex o cerebro inteligente*. Apareció en el período terciario durante la era cenozoica, hace aproximadamente unos 65 millones de años. Es muy parecido al cerebro del resto de los mamíferos y, principalmente, al de los simios. Recubre el resto de las estructuras cerebrales y se divide en dos hemisferios —el izquierdo y el derecho— conectados a su vez por el cuerpo calloso. Constituye la sección más reciente en el desarrollo del cerebro, sede del pensamiento y de las funciones cognitivas. Interpreta, procesa y concientiza toda la información relacionada con sensaciones internas y externas; es el centro de la razón, la inteligencia, la imaginación y de todo lo relacionado con conductas socializa-

das. A los instintos, impulsos y emociones, se añadió así la capacidad de pensar de forma abstracta y más allá de la inmediatez del presente, de comprender las relaciones globales existentes y de desarrollar un yo consciente y una compleja vida emocional.

El cerebro racional, es la parte del cuerpo humano que más se ha desarrollado en los últimos 2 millones de años. En su libro 'La nueva Medicina', Bertucci (2016) identifica estas últimas evoluciones del cerebro como 'el cuarto cerebro o cerebro humano', refiriéndose específicamente a ambos lóbulos frontales, en especial a la corteza prefrontal de dichos lóbulos como lo que hoy en día es absolutamente único y privativo del ser humano. Los lóbulos frontales y prefrontales, son responsables de dos importantes tareas: primero, moderan nuestras reacciones emocionales, 'frenando o regulando' las señales del cerebro límbico; segundo, desarrollan planes de actuación concretos para situaciones emocionales (Bertucci, 2016). Metafóricamente hablando, podemos decir que mientras la amígdala del sistema límbico proporciona los 'primeros auxilios en situaciones emocionales extremas' (donde, por ejemplo, se pone en riesgo la supervivencia), el lóbulo prefrontal es el cirujano experto que se ocupa de programar 'las intervenciones complejas' que requieren una delicada coordinación de nuestras emociones.

Como es posible inferir, en el proceso de gestación, expresión y regulación de las emociones, intervienen todas las partes de nuestro cerebro de un modo interconectado y complementario. Las emociones son así esencialmente viscerales, están inscriptas en nuestro cuerpo y son producto de una larga evolución filogenética. En tal sentido, el temor, la tristeza y la ira, como emociones negativas básicas son nuestra principal línea de defensa contra amenazas externas y nos empujan a tomar 'puestos en el combate'. El temor se activa cuando nos amenaza un peligro, la tristeza cuando la pérdida es inminente, la ira nos indica que alguien se está abusando de nosotros. Quizás por esto, la selección natural

haya favorecido el desarrollo de estas emociones por sobre las positivas, por una cuestión de supervivencia (Seligman, 2011)

Los antiguos centros cerebrales de la emoción participan también en el repertorio de competencias y habilidades necesarias para manejarnos efectivamente y con destreza social (Goleman, 2013). Al respecto, Merino-Villanueva (2016) expresa con total sencillez:

“La principal función de nuestro cerebro es asegurarnos la supervivencia. Nuestro cerebro actual es el mismo que tuvo el primer *Homo sapiens-sapiens* en la sabana africana hace aproximadamente 200.000 años atrás. Viene, por lo tanto, preparado para responder y sobrevivir en ese medio en el que un león podía atacar en cualquier momento. Al día de hoy, el estrés no viene generado por leones sino por cualquier situación (real o imaginaria) que el cerebro interprete como amenazante, ya no solo para la vida, sino para la identidad individual o de grupo: un atasco, estar en paro, llegar tarde, un examen, hablar en público... (...) la información llega (desde el exterior) al área del sistema instintivo-emocional, donde es codificada como amenazante, placentera o neutra” (Merino-Villanueva, 2016: 87-88).

## **Dimensiones de las emociones**

En el marco de lo expuesto hasta aquí, entendemos que existe algún acuerdo entre los investigadores respecto de la naturaleza multidimensional de las emociones. Una emoción entonces estaría constituida por al menos cuatro componentes o dimensiones fundamentales: afectiva, fisiológica, funcional y expresiva. En una obra clásica sobre Motivación y Emoción, Reeve (1994) desarrolla con lucidez cada uno de estos aspectos centrales de la emoción. En este apartado intentaremos sintetizar sus aportes, al tiempo que trataremos de enriquecerlos con planteos provenientes de otros investigadores.

La *dimensión afectiva* de la emoción refiere a la experiencia subjetiva que tiene sentido y razón personal (Reeve, 1994). Las emociones son *estados afectivos subjetivos* que hacen que experimentemos determinados sentimientos en toda su intensidad y calidad, ante un evento, situación, persona u objeto particular -presente, pasado o futuro; real o imaginario- (Weiner, 1992). Así, por ejemplo, sentimos tristeza al recordar la pérdida de un ser querido; alegría, si nos enteramos que ganamos la lotería; enojo, al ser testigos o protagonistas de situaciones de injusticia social. El *aspecto subjetivo* de la emoción está tan estrechamente ligado a lo que entendemos por emoción que en el uso cotidiano del término “emoción” y “sentimiento” a menudo se utilizan como sinónimos (lo que ‘sentimos’ en cada emoción es subjetivo) (Gross y Thompson, 2009). El sentimiento es el resultado de una emoción y refiere a cómo vive o significa cada persona una determinada emoción, se relaciona con un estado de ánimo afectivo de larga duración (puede durar días, semanas, meses o incluso años) mientras que las emociones son breves, no suelen durar en promedio más de 90 segundos (Cadena, 2017). La emoción no solamente nos hace ‘sentir’ algo, sino que nos moviliza a actuar o a no hacerlo. Estos impulsos a actuar en cierto modo -o a no hacerlo-, refieren a la dimensión fisiológica de la emoción.

La *dimensión fisiológica* de la emoción incluye la participación de los sistemas autonómico y hormonal (Reeve, 1994). Cuando estamos emocionados nuestro cuerpo entra en un estado de activación singular (nuestro corazón late con fuerza, la respiración se acelera, los músculos se tensan, etc.). La actividad fisiológica está tan ligada a la emoción que es casi imposible imaginarse a una persona enojada que luzca tranquila, poco o nada activada. Los impulsos a actuar ligados al surgimiento de una emoción, están asociados con cambios automáticos neuroendocrinos, que anticipan respuestas comportamentales capaces de proveer apoyo metabólico a la acción para permitir su consecución (Gross y Thompson, 2009). ‘Estoy congelado por el miedo’, ‘me siento

atraída por ti o ‘voy a explotar de alegría’, son ejemplos de expresiones que ilustran claramente esta dimensión fisiológica de la emoción. Esta activación fisiológica general del organismo asociada al surgimiento de estados emocionales intensos desencadenados ante determinados estímulos, nos lleva a considerar la tercera dimensión constituyente de una emoción; esto es, su componente funcional.

La *dimensión funcional* de la emoción se vincula a los beneficios que las emociones proporcionan en la adaptación del organismo a su entorno. Tanto a nivel cotidiano e individual como en términos evolutivos y en general, las emociones nos permiten ser más efectivos a la hora de interactuar con el entorno, interviniendo en la selección de las respuestas más apropiadas para cada situación en función de metas o propósitos particulares. Estos planteos se vinculan con las ideas presentadas en el aparatado anterior que acentúan la importancia de las emociones para la supervivencia y evolución de la especie humana. Pero en esta facilitación que las emociones propician para la adaptación del individuo a su entorno, la adaptación al entorno social emerge como aspecto relevante y así, las funciones sociales de las emociones se distinguen de las funciones netamente adaptativas (Reeve, 1994). Esta función social de las emociones nos lleva a considerar su cuarta dimensión constitutiva: la dimensión expresiva de las emociones.

La *dimensión expresiva* de las emociones refiere a su componente conductual y social. Las emociones son fenómenos sociales por naturaleza (Reeve, 1994). Mediante la postura, los gestos, las vocalizaciones y la conducta facial las emociones son expresadas y comunicadas a los demás. Permanentemente emitimos mensajes emocionales a los demás e inferimos los sentimientos privados de los otros a través de sus expresiones públicas. Entre las funciones sociales de las emociones identificadas por Izard (1989, en Reeve, 1994), Reeve (1994) destaca cuatro que particularmente nos resulta interesante destacar por sus vinculaciones con el concepto de regulación emocional que abordaremos más adelante; ellas son: a)

la facilitación de la comunicación de los estados afectivos; b) la regulación de la manera en que los otros responden a nosotros; c) la promoción de interacciones sociales; d) la promoción de conductas prosociales. Ampliaremos acerca de las funciones sociales de las emociones en apartados subsiguientes, cuando hablemos de la regulación emocional. Por ahora, quisiéramos destacar el carácter totalizador de las emociones.

Las dimensiones constituyentes de las emociones en su conjunto, implican a la persona en su totalidad: sus sentimientos y pensamientos, su fisiología, sus intenciones y propósitos, su conducta (Reeve, 1994). Los pensamientos que anteceden a una emoción, los sentimientos que provoca, las expresiones faciales que comunican, las consecuencias comportamentales -y sociales, agregamos nosotros- que conllevan, son todos elementos que acompañan al *proceso emocional* y, como tales, pueden ser identificados e incluso pueden ser estudiados por separado, pero la emoción en sí misma es una amalgama que representa el sistema actuando en su totalidad y el modo por el cual estos componentes son organizados (Weiner, 1992).

Para Gross y Thompson (2009), habría tres características principales de la emoción prototípica; a saber: *antecedentes en el surgimiento de la emoción (aspectos del contexto)*, *respuestas emocionales (multisistémicas)* y *la relación entre antecedentes de la emoción y respuestas (regulación de la emoción)*. En conjunto, estas tres características de la emoción conforman lo que Gross y Thompson (2009) denominan ‘modelo modal’ de la emoción y que, según su opinión, representa el mayor punto de convergencia de diferentes perspectivas de investigadores y teóricos preocupados por este tema. Detengámonos a considerar brevemente las características de este modelo integral de las emociones; integral, porque considera la naturaleza multidimensional de la experiencia emocional y porque promueve al mismo tiempo una perspectiva situada.

En primer lugar, las emociones surgen cuando una persona inmersa en una situación determinada, identifica algo relevante

respecto de sus objetivos o metas. Las metas que apoyan esta evaluación pueden ser permanentes (permanecer vivo) o transitorias (ver a nuestro equipo ganar el juego). Pueden ser centrales en el sentido de estar relacionadas con uno mismo (ser un buen estudiante) o periféricas (abrir una caja de cereales). Las metas pueden ser conscientes y complicadas (planificar una venganza a un matón de la clase) o inconscientes y simples (esquivar un golpe). Pueden ser ampliamente compartidas y entendidas (tener amigos) o muy idiosincrásicas (encontrar un nuevo disco de Beatles para la colección). Cualquiera que sea el objetivo, y cualquiera que sea la situación para el individuo, es esta 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.

En segundo lugar —y como ya dijimos— las emociones son multifacéticas, implican todo un cuerpo de fenómenos relativos a dominios de la experiencia subjetiva, comportamental y aspectos fisiológicos centrales y periféricos. Estos impulsos a actuar en cierto modo (o a no hacerlo), están asociados con cambios automáticos neuroendocrinos, que anticipan respuestas comportamentales asociadas (que proveen apoyo metabólico a la acción) y que permiten su consecución, a menudo como consecuencia de la actividad motora asociada a la respuesta emocional. Cambios madurativos en los sistemas fisiológicos de respuesta y comportamental involucrados en las emociones juegan un papel fundamental en el desarrollo de las mismas, particularmente en la infancia.

En tercer lugar, las respuestas multisistémicas desencadenadas por una emoción raramente son totalmente incontrolables. Pueden interrumpir lo que estamos haciendo y hacerse conscientes. La maleabilidad de la emoción ha sido enfatizada desde épocas de William James (1884, en Gross y Thompson, 2009) quien visualizó a las emociones como tendencias de respuesta que pue-

den ser moduladas de diferentes maneras. Este tercer aspecto o característica prototípica de la emoción es crucial para el análisis de la regulación emocional porque esta característica es lo que hace a tal regulación posible.

### **Acerca de la regulación de las emociones**

La investigación contemporánea sobre la regulación de las emociones reconoce importantes antecedentes, vinculados por ejemplo, a estudios acerca de los mecanismos psicológicos de defensa (Freud, 1929 en Gross y Thompson, 2009), estrés y afrontamiento (Lazarus, 1966 en Gross y Thompson, 2009) o la teoría de la emoción propuesta por Fridja (1986, en Gross y Thompson, 2009). Sin embargo, pese a las preocupaciones provenientes de diferentes áreas de estudio en Psicología, a la fecha existe una sorprendente falta de integración en lo que refiere a regulación de las emociones en la literatura (Gross y Thompson, 2009).

La frase ‘regulación de la emoción’ es especialmente ambigua. Puede referir a las emociones como ‘reguladoras de algo’ entendiendo por ese ‘algo’ a pensamientos o a diferentes aspectos fisiológicos o comportamentales; o bien, puede aludir a las emociones como reguladas por alguien. Como las emociones en sí mismas se entienden como coordinadoras de diferentes sistemas de respuestas, entonces parece redundante decir que son reguladoras de estos mismos sistemas. Por esta razón, Gross y Thompson (2009) prefieren referir a la segunda acepción propuesta según la cual las emociones son reguladas a través de un conjunto heterogéneo de procesos.

Un aspecto que parece no estar resuelto aún se orienta a considerar si la regulación de la emoción es intrínseca o extrínseca; es decir, si se trata de procesos internos que la persona controla o si hablamos de procesos desencadenados por la intervención de un agente externo. Por ejemplo, si yo regulo mi ansiedad para despejar mi mente y poder estudiar mejor, se trata de una regulación

intrínseca. Sin embargo, si un compañero de estudio me ayuda a controlar mi ansiedad a través de su intervención, entonces hablamos de una regulación extrínseca de mi emoción. Respecto de este planteo, coincidimos con los autores en que la regulación de la emoción es un proceso tanto intrínseco como extrínseco. En tal sentido, entendemos a la regulación de la emoción como “*procesos intrínsecos y extrínsecos responsables del monitoreo, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente su intensidad y duración, para lograr las metas que uno se haya propuesto alcanzar*” (Thompson, 1994 en Thompson y Meyer, 2009: 251). Diremos en este sentido que la emoción es co-regulada porque en este proceso se reconoce una participación tanto de elementos internos como externos a la persona.

### **Características centrales en la regulación de la emoción**

Tanto los planteos de Gross y Thompson (2009) como los de Covey (2015) llaman la atención sobre la relevancia que supone para el ser humano poder controlar sus actuaciones regulando, entre otros aspectos, sus emociones. En tal sentido y como dijimos, Gross y Thompson (2009) destacan la *maleabilidad* de la emoción como uno de los tres rasgos característicos que las define. Esta característica de toda emoción se vincula directamente con la capacidad que tiene el ser humano para modular sus emociones; esto es, regularlas. Covey (2015) advierte precisamente que entre el estímulo y la respuesta, se encuentra nuestra mayor fuerza: la libertad interior de elegir. Como especie, tenemos la capacidad de formular nuevos programas para nosotros mismos independientemente de nuestros instintos porque contamos con recursos tan humanos como la autoconciencia, la imaginación, la conciencia moral y la voluntad independiente (Bertucci, 2016; Covey, 2015).

Por su parte, en base a los planteos realizados por Gross y Thompson (2009), tres aspectos de su concepción acerca de la regulación de la emoción merecen especial atención. Primero, las

personas pueden regular tanto las emociones positivas como las negativas, ya sea incrementándolas, reduciéndolas en intensidad o bien manteniendo el nivel de activación emocional (Thompson y Meyer, 2009). En otras palabras, las personas pueden alterar la intensidad o la duración de una respuesta emocional dependiendo de sus metas para una determinada situación antes que cambiar la valencia de una emoción (como por ejemplo, transformar el enojo en felicidad).

Segundo, la regulación de la emoción puede ser un proceso consciente, deliberado y controlado pero también inconsciente, automático y no controlado. Desde el punto de vista de Gross y Thompson (2009), esto no significa que estemos hablando de categorías mutuamente excluyente sino más bien de un continuo en el proceso de regulación de la emoción que implica dinamismo en el direccionamiento de la regulación que podría evolucionar -o no- desde un polo consciente y deliberado a uno inconsciente y automático o viceversa. Si bien no es fácil medir o evaluar los procesos de regulación inconscientes de la emoción, algunos estudios prometen desarrollos interesantes (para mayores precisiones ver Bargh y Williams, 2009; o bien Hariri y Forbes, 2009).

Tercero, la regulación de la emoción no es un proceso bueno o malo en sí mismo, sino que puede ser desplegado para 'mejorar' o 'empeorar' las cosas, dependiendo de las características del contexto en el que se enmarque la actuación (Gross y Thompson, 2009) o de acuerdo con las metas que los individuos se hayan propuesto alcanzar en una situación determinada (Thompson y Meyer, 2009). Por ejemplo, por medio de estrategias cognitivas un médico puede moderar sus emociones negativas y así operar más eficientemente en circunstancias estresantes, pero también estas estrategias pueden neutralizar emociones asociadas con la empatía y así verse reducidas sus posibilidades de ayudar a sus pacientes. En definitiva, las estrategias de regulación de la emoción pueden ayudar a una persona a avanzar hacia sus metas aunque puedan ser percibidas, sin embargo, por otros como mal adaptativas (Gross y Thompson, 2009).

Complementando la perspectiva de Gross y Thompson (2009) acerca de la regulación de las emociones, Covey (2015) destaca la importancia de hacer conscientes los supuestos o elementos que integran el paradigma o marco de referencia desde los que percibimos, comprendemos e interpretamos al mundo. Para este autor, “*el modo en que vemos las cosas es la fuente del modo en que pensamos y del modo en que actuamos*” (Covey, 2015: 47) —y sentimos, agregamos nosotros.

Covey (2015) discrimina entre, al menos, dos paradigmas básicos: uno que responde a un modelo determinista de actuación y otro que se alinea con un modelo proactivo. El primero se basa en tres principios que independientemente o combinados, coartan la libertad de acción de las personas y determinan sus posibilidades para elegir una respuesta. Se trata del determinismo genético, del determinismo psicológico y del determinismo ambiental.

Cuando nuestra actuación se rige por un determinismo genético, decimos que la culpa es de los abuelos o de los padres, atribuimos una conducta o un rasgo de personalidad a los genes que entendemos incluso determinan a una ‘población determinada’ (“es irritable como todo siciliano”, “heredó el mal genio de su abuelo”, etc.). Cuando, percibimos al mundo en función de un determinismo psicológico, parece que todo se reduce a la educación, a la forma de crianza, a las experiencias infantiles que establecieron la estructura del carácter y las tendencias personales (“*de chiquito le daban todo lo que pedía, por eso ahora se enoja tanto cuando algo no sale como él quiere*”; “*no le gusta estar rodeado de muchas personas porque así es como lo educaron sus padres*”). Finalmente, cuando interpretamos nuestra actuación y la de los demás en base a un determinismo ambiental, entonces entendemos que alguien o algo del ambiente es responsable de la actuación “*desde que se casó, cambió; es por el esposo que le tocó*”; “*Su jefe es tremendo, por eso siempre llega deprimido del trabajo*” (Covey, 2015).

Para Covey es riesgoso adoptar paradigmas deterministas en sentido estricto como el aquí considerado, porque precisamente

limitan las posibilidades de las personas para pensar, sentir, actuar de modo proactivo; esto es, asumiendo la responsabilidad de elegir su propia respuesta. Como dijimos, entre el estímulo y la respuesta, el ser humano tiene la libertad interior de elegir (Covey, 2015).

### **Estrategias para la regulación emocional.**

Cuando hablamos de regulación de la emoción, uno de los desafíos que se presentan es organizar la cantidad y diversidad de formas de regulación de la emoción que se despliegan tanto en el discurso especializado como en las actuaciones cotidianas concretas.

Al respecto, una de las aproximaciones teóricas que está cobrando fuerza en los últimos años es el modelo de proceso de regulación emocional propuesto por Gross y Thompson (2009).

Gross y Thompson (2009) definen a la regulación emocional como un conjunto de procesos (cognitivos y conductuales) dirigidos a influir en la intensidad, duración y tipo de emoción experimentada. De acuerdo con esta concepción, las personas pueden influir tanto en las emociones que experimentan, como en cuándo las experimentan y en cómo las experimentan y expresan.

El *modelo de proceso de regulación de la emoción* de Gross y Thompson (2009) especifica una secuencia de procesos implicados en la generación de una emoción, cada uno de los cuales es un 'blanco' potencial para la regulación. De acuerdo con este modelo, habría cinco puntos -en el proceso de generación de una emoción- que las personas pueden regular. Cada uno de estos puntos representan 'familias' de estrategias de regulación de las emociones que se distinguen según el momento del proceso de generación de la emoción en el cual tienen su impacto más directo; ellos son: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta.

Aunque esta propuesta focaliza en las diferencias entre las familias de estrategias, ello no implica que no puedan identificarse aspectos comunes entre ellas. Por ejemplo, las primeras cuatro estrategias tienen en común su foco puesto en los *antecedentes* porque ocurren antes de que ocurra la activación de la respuesta emocional. Esto contrasta con las estrategias de regulación de la emoción focalizadas en la *respuesta* que ocurre después de que la activación ha sido generada. A continuación, vemos no obstante de modo más detallado las diferencias entre estas cinco familias de estrategias de regulación de la emoción.

**Selección de la situación.** Este tipo de regulación de la emoción implica llevar a cabo acciones que hagan más o menos probable el surgimiento de una situación que origine emociones deseables o indeseables. En otras palabras, aquí se integra toda estrategia que implique seleccionar situaciones que minimicen el riesgo de confrontarnos con un estresor emocional, maximizando al mismo tiempo las chances de fortalecer el surgimiento de emociones positivas. Por ejemplo, evitar encontrarnos con un compañero de trabajo que consideramos ofensivo o detestable; alquilar una película de nuestro interés después de haber tenido un día malo.

Este tipo de estrategias requiere pensar en características de situaciones pasadas asociadas con la probabilidad de reacciones emocionales. Lograr esto no es tarea fácil. Se requiere cierta coordinación de una mirada retrospectiva y una mirada prospectiva. Existen notables diferencias entre ‘una experiencia en sí misma’ y una ‘experiencia recordada’. Los relatos de una persona acerca de una experiencia emocional permiten por lo general inferir picos en su emotividad y en el sentimiento final que acompañó a dicha experiencia pero lo que llama la atención es la insensibilidad que transmite respecto de la duración. Por otra parte, desde una mirada prospectiva, por lo general la gente tiende a sobrestimar el tiempo que tardarán en reaccionar negativamente a diferentes eventos. La parcialidad que suele caracterizar entonces nuestra

perspectiva pasada y futura de los acontecimientos y su impacto emocional, hace que sea difícil representar apropiadamente situaciones y anticipar sus efectos para la selección de la situación como estrategia de regulación emocional.

Comúnmente las personas utilizan estas estrategias para ‘regular’ las emociones de otras personas como sus niños/as, esposas/os, amigos/as o alumnos/as, disuadiéndolos de participar en eventos que pueden resultar estresantes y comprometiéndolos con actividades que probablemente resulten emocionalmente más satisfactorias. Estas formas extrínsecas de regulación emocional forman parte de la vida cotidiana y son muy importantes, principalmente en la infancia y en la adolescencia.

Usar la selección de la situación para regular las emociones de otros requiere las mismas clases de juicios predictivos que están implicadas en el manejo de nuestras propias emociones, con la adicional complicación que debemos estimar consecuencias emocionales para otros. Retomaremos estos planteos en el último apartado de este capítulo.

**Modificación de la situación.** Esta forma de regulación emocional refiere a los esfuerzos deliberados por modificar directamente aspectos físicos, sociales o instruccionales de una situación antes de su impacto emocional. Como se advierte, nos referimos aquí principalmente a una modificación externa del ambiente. Los esfuerzos por modificar los contextos internos se incluyen dentro del grupo de estrategias de regulación de la emoción denominadas ‘cambio cognitivo’. En el marco de la modificación de la situación, la expresión emocional puede ser una poderosa forma extrínseca de regulación emocional, cambiando la naturaleza de la situación (Rimé, 2009). Volviendo a un ejemplo anterior, si no podemos evitar toparnos con un compañero de trabajo que nos resulta ofensivo tratar pero cuando lo vemos advertimos que está triste, es posible cambiar la trayectoria de una interacción agresiva habitual, si expresamos preocupación al respecto y le ofrecemos nuestra ayuda. Un modo totalmente diferente de resolverlo –aun-

que igualmente considerada una estrategia de modificación de la situación-, sería ubicarnos en la reunión en un lugar tal que evitemos o disminuyamos las posibilidades de contacto visual con la persona que tanto nos altera. Un ejemplo pensado para el contexto del aula, podría ser que si un niño se sienta junto a otro que percibe particularmente agresivo, puede pedirle a su maestro que le permita sentarse con un compañero más amigable.

**Despliegue atencional.** Las estrategias de selección y modificación de la situación, ayudan a conformar -valga la redundancia- una situación determinada. Sin embargo, es posible regular las emociones sin que precedan cambios en el ambiente. El despliegue atencional refiere a cómo los individuos dirigen su atención dentro de una situación dada para influir en sus emociones. El despliegue atencional es una de las primeras estrategias de regulación emocional que aparecen en el transcurso del desarrollo de las personas y que parecen ser utilizadas desde la infancia hasta la vida adulta, cuando no es posible modificar una situación. El despliegue atencional puede considerarse una ‘versión interna’ de la selección de la situación. Dos de las principales estrategias de despliegue atencional son la distracción y la concentración.

La *distracción* focaliza la atención sobre diferentes aspectos de la situación o dirige la atención lejos de la situación en sí misma. La distracción puede implicar cambios en foco interno de atención como cuando las personas evocan pensamiento o recuerdos que son inconsistentes con el estado emocional evocado por la situación (Watts, 2009).

La *concentración* por su parte, dirige la atención a características emocionales de la situación. Cuando la atención es insistentemente dirigida hacia sentimientos y sus consecuencias, se la conoce como rumiación; puede ser evocada sobre eventos y emociones negativos o positivos.

El despliegue emocional entonces puede adoptar diferentes formas. Incluyendo retiradas físicas de la atención (taparse los oídos o los ojos) o bien un redireccionamiento directo de la aten-

ción (a través de la distracción o de la concentración). Volviendo a nuestro ejemplo, si estamos compartiendo una reunión de trabajo con nuestro compañero a quien valoramos como un estresor particularmente importante, podemos *distraer* nuestra atención de la situación a través de nuestros pensamientos, focalizándonos por ejemplo en detalles de la decoración de la sala o bien, podemos *concentrarnos* exclusivamente en los diferentes puntos que se tratan en la reunión de modo tal que nuestra atención quede subsumida.

**Cambio cognitivo.** Para el surgimiento de una emoción se requiere que el individuo impregne de significado personal sus percepciones acerca de la situación y evalúe su capacidad para manejar dicha situación. El cambio cognitivo como proceso de regulación emocional refiere a la forma en que evaluamos o revaloramos la situación en que estamos para alterar su significado emocional, cambiando lo que pensamos acerca de la situación o bien cambiando lo que pensamos acerca de nuestra capacidad para manejar las demandas que plantea.

En cuanto a lo que pensamos acerca de una situación, recordemos que como los eventos o situaciones psicológicamente relevantes pueden ser internos o externos, el cambio cognitivo puede ser aplicado a nuestra experiencia interna del evento. Una aplicación común del cambio cognitivo en el dominio social, se da cada vez que efectuamos una comparación de nuestra situación con la de otras personas menos afortunadas, alterando nuestra representación mental de la situación y decreciendo, en consecuencia, nuestras emociones negativas al respecto. ‘Mal de muchos consuelo de tontos’ afirma un dicho popular de nuestro medio que parecer servir para representar metafóricamente este aspecto parcial del cambio cognitivo entendido como regulación emocional.

Respecto de lo que pensamos acerca de nuestras capacidades para manejar las demandas de una situación, la interpretación que las personas realizan de los cambios fisiológicos que experimentan

en momentos previos a algún evento en particular -como jugar un partido de fútbol o rendir un examen- son objeto de interés de algunos investigadores de la activación emocional. Así, se sabe que las personas interpretan de diferentes modos sus signos fisiológicos previos a una determinada situación. Por ejemplo, alguien pueden interpretar la sudoración de sus manos o el incremento en los latidos de su corazón como miedo escénico; otra persona sin embargo, puede interpretar estos mismos indicadores fisiológicos como ansiedad por compartir con los demás una competencia positivamente valorada. No obstante los avances logrados en este tema, se requiere más investigación que clarifique cómo los individuos interpretan o reconstruyen sus signos fisiológicos de activación emocional.

**Modulación de las respuestas.** En contraste con los otros cuatro procesos de regulación emocional propuestos por Gross y Thompson (2009; también en Boekaerts y Pekrun, 2016), la modulación de la respuesta ocurre una vez que se inició la tendencia de actuación. La modulación de las respuestas refiere así los intentos por regular los aspectos fisiológicos, experienciales y comportamentales de la emoción. Las drogas, por ejemplo, pueden ser utilizadas para influir en el plano fisiológico (como por ejemplo, distender musculatura tensionada). Los ejercicios físicos pueden emplearse para reducir aspectos experienciales y fisiológicos relacionados con emociones negativas. Otro modo común de modular las respuestas emocionales es regulando el comportamiento expresivo de una emoción.

Respecto de la expresión de las emociones, en términos generales, podría afirmarse que las personas son más capaces de regular sus emociones si encuentran modos de expresión adaptativos. En este sentido, por ejemplo, encontrar palabras para expresar lo que sentimos refiere a una habilidad en el desarrollo del lenguaje que facilita en los niños pequeños la capacidad de entender, transmitir, reflexionar y regular sus emociones (Stegge y Terwogt, 2009).

Un aspecto importante a considerar desde el modelo de proceso de regulación de la emoción que proponen Gross y Thompson (2009) es que las respuestas emocionales en sí mismas no son adaptativas o mal adaptativas si no consideramos con atención el contexto inmediato con el que se inscriben. Esto implica que algunos ejemplos categorizados como ‘desregulación emocional’ protagonizados por niños o adultos, pueden ser considerados como la única alternativa de repuesta adaptativa que tenían en las circunstancias en las que estos individuos expresaban su emoción. Esta consideración se vincula con un aspecto crítico de la emoción: el contexto cultural en el que surge y se expresa. Así, como los valores de una cultura son importantes en la determinación de las alternativas de respuestas adaptativas, la modulación de la respuesta -entendida como proceso regulatorio- debe ser considerada dentro del contexto en el cual la emoción es experimentada, expresada y regulada (Gross y Thompson, 2009). Precisamente estos planteos efectuados desde perspectivas socioculturales acerca de las emociones y su regulación, nos conducen a la consideración de estrechas vinculaciones con procesos de construcción de identidad e identidad profesional.

### **Las emociones y su regulación en la construcción de identidad e identidad profesional**

Los planteos presentados en el apartado anterior, dejan claro la complejidad que supone el desarrollo de las diferentes estrategias integradas en el modelo de proceso de regulación de las emociones propuesto por Gross y Thompson (2009). Precisamente atendiendo a esta complejidad, Boekaerts (2011, en Boerkaerts y Pekrun, 2016) llama la atención sobre la necesidad de contar con un bagaje de conocimientos metacognitivos, metaemocionales y metainternpersonales que permita seleccionar y modificar situaciones, avanzando así hacia modos más adaptativos de regulación emocional. Al respecto, entendemos que este tipo de conocimien-

tos a los que refiere Boekaerts, son cruciales además para efectuar despliegues voluntarios de la atención, reevaluar las situaciones y/o nuestras capacidades de afrontamiento y modular los aspectos fisiológicos, experienciales y comportamentales una vez iniciada la respuesta emocional o tendencia de actuación. En pocas palabras, el metaconocimiento de los estados emocionales así como los conocimientos metainterpersonales que destaca la autora, son necesarios para ampliar y complejizar nuestras estrategias de regulación emocional inscriptas en el proceso mismo de construcción de identidad. Es que, al fin y al cabo, como dice Kappas (2011 en Mestre y Guil, 2012) la regulación emocional puede entenderse mejor si consideramos la influencia que ejerce el proceso de socialización del que participan las personas.

De acuerdo con lo expuesto –y como entendemos se destaca muy especialmente en el capítulo anterior-, la familia y la escuela –en tanto instituciones sociales-, representan contextos propicios donde se generan múltiples oportunidades para construir y complejizar los conocimientos que las personas logran acerca de sí mismas en el plano emocional y social. Si prestamos especial atención a los modos en que estos conocimientos son enseñados y aprendidos y somos sensibles a los rasgos que distinguen a las situaciones en las cuales se generan estas oportunidades de aprendizaje, ampliaremos nuestras chances de empoderar identidades integrales e integradas en los ciudadanos -o identidades positivas como refiere Rinaudo en el capítulo precedente-.

En el marco de lo expuesto, Mesquita y Albert (2009) afirman que la *evaluación cognitiva* relacionada con la emoción, cobra una importancia fundamental si la consideramos en relación con el desarrollo de las personas y la formación de los ciudadanos. Para estos autores, los padres, maestros u otras figuras de relevancia para los niños, constituyen las principales influencias en el desarrollo de las evaluaciones que los infantes realizan respecto de las emociones. Los padres por ejemplo, influyen en cómo los niños evalúan las situaciones relacionadas con las emociones a través

de diversos mecanismos; entre ellos: 1) proveyendo información específica que destaca algunos rasgos y elude otros en relación con determinadas circunstancias (ejemplo: describir un campamento como divertido pero sin mencionar a los mosquitos ni a las abejas; es decir, sin referir a potenciales estresores); 2) explicitando las causas probables que originan la emoción que el niño experimenta o que observa en otros (ejemplo: “tu hermano está llorando porque le tiene miedo al perro porque otro perro lo ladró ayer cuando salimos de paseo”); 3) comprometiendo al niño con ciertas reglas emocionales o guiones culturales vinculados con las emociones (ej. “nosotros no nos burlamos de las personas obesas, ¿cómo piensas que se sienten cuando alguien se burla de ellos?”).

Las consideraciones realizadas para *evaluación cognitiva* como estrategias de regulación emocional, valen también para cada uno de los momentos que conforman el proceso de regulación en sí. Respecto de la *modulación de las emociones*, por ejemplo, existen numerosos estudios que investigan cómo las expresiones emocionales originan procesos sociales que ayudan a la regulación de la emoción o que, por el contrario, la socavan.

Los procesos de socialización extendidos a lo largo de la vida, median las diferencias culturales y de género en el manejo de las emociones, haciendo que las personas lleguen a la adultez con habilidades de regulación emocional que han sido, en gran medida, socialmente construidas. Existen así instituciones sociales –como familias, escuelas, clubes, empresas u otras organizaciones–, que promueven formas constructivas de manejo emocional y otras que, por el contrario, restringen las posibilidades de las personas para hacer un manejo saludable de sus emociones. En tal sentido, la regulación de la emoción puede verse afectada por la manera en que otros evalúan nuestros propios sentimientos y comportamientos. Respuestas comprensivas y constructivas sugieren que nuestros sentimientos y actuaciones están justificados y proporcionan un recurso de apoyo social que nos ayuda a lidiar con nuestras emociones en situaciones desafiantes. Por el contrario, respuestas denigrantes, críticas o desdeñosas ante nuestra

afectividad y actuación, agregan estrés al desafío de regular apropiadamente nuestro mundo emocional y las relaciones que establecemos con los demás (Thompson y Meyer, 2009).

En *definitiva* y de acuerdo con lo referido, la representación socializada de la emoción conforma el modo en que evaluamos los eventos vinculados con activaciones emocionales y las revaloraciones que somos capaces de efectuar como modo de regulación emocional (Mesquita y Albert, 2009). Estas experiencias forman parte del modo en que los individuos construyen tanto su identidad como su ambiente (Peterson y Park, 2009).

“Una de las principales contribuciones de la perspectiva cultural a la literatura sobre regulación emocional es mostrar que la regulación emocional no es simplemente un proceso intrapersonal. Más bien acentuar que las emociones están reguladas por las maneras en las cuales nuestros mundos son estructurados y nuestras vidas están organizadas (Mesquita y Albert, 2009: 499).

Si desde temprana edad nos dicen: ‘no toques’, ‘no llores’, ‘no grites’, ‘no saltes’, ‘no te muevas’, ‘no hables’, se van trazando en nuestras maneras de ‘ser’ las fronteras de nuestra expresividad (Polster, 1997 en Malaisi, 2016), limitando los comportamientos expresivos y modelando nuestros modos de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás. Si desde pequeños asumimos con naturalidad que existen emociones ‘permitidas’ y ‘prohibidas’, según si eres niña o niño (“las niñas se están quietas y no se enojan”, “los niños no lloran”); o según si eres infante o adulto (“no puedes estar triste porque perdiste un juego de canicas!, sólo es un juego, ya pasará”, “tu papá está triste porque perdió unos papeles importantes ayer, cuando seas adulto entenderás la seriedad de este asunto”), posiblemente internalicemos pautas de regulación que van en detrimento de nuestro espectro emocional, coartando las posibilidades de integrar a nuestros repertorios de actuación, respuestas cada vez más adaptativas, asociadas con lo que Seligman (2011) entiende por felicidad plena.

Entre los factores que Seligman (2011) -el padre de la Psicología Positiva- identifica por su notable incidencia sobre la auténtica felicidad de las personas, el *trabajo* ocupa un lugar destacado. Sin embargo, este autor advierte que trabajar no es sinónimo de felicidad. Para que exista una verdadera satisfacción laboral es preciso transformar la *labor* en *vocación*, integrando las prácticas laborales en el marco más amplio de nuestros proyectos de vida y desarrollando de manera armónica las virtudes universales -sabiduría y conocimiento, valor, templanza, humanidad y amor, justicia, trascendencia- y las fortalezas que nos humanizan (Seligman, 2011). En otras palabras, el modo en que nuestras prácticas laborales -en sus modos de hacer, de pensar, de interpretar, de sentir, de expresar- se integren en nuestras representaciones acerca de nosotros mismos, dependerá la satisfacción experimentada, la vinculación y compromiso asumido con nuestro trabajo y las oportunidades percibidas o generadas para enriquecer, en consecuencia, las representaciones construidas acerca de nosotros mismos y del mundo que nos rodea. La noción de *identidad profesional*, como una particularización del concepto de identidad, se perfila entonces como relevante para ayudarnos a entender mejor la emotividad de las personas: cómo se desarrolla en ámbitos específicos de trabajo, de qué manera contribuye al desarrollo de identidades positivas y cómo podría potenciarse.

La identidad profesional entendida como el modo en que las personas configuran, construyen y significan la naturaleza de su trabajo, se construye a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que comienza en los programas de formación inicial y continua a lo largo de toda la vida profesional de una persona (Ávalos y Sotomayor, 2012). La identidad profesional, refiere así a cómo los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias y al modo como entienden sus relaciones con otras personas a partir de estos roles laborales socialmente construidos.

Tanto los desarrollos conceptuales como la investigación y la práctica proveniente desde la Psicología Positiva y desde otras corrientes que focalizan su atención en la potenciación de los recursos con que cuentan las personas para ser felices -educación emocional, alfabetización emocional, educación integral, entre otras-, comparten el interés común por identificar y promover los factores que permiten a los sujetos y a las comunidades vivir plenamente, co-construyendo en este interjuego constante entre persona y situación, un fuerte sentido de pertenencia a una cultura del 'bien estar' y del 'bien ser' (Herrera Espinosa, 2017). En el capítulo que sigue focalizamos nuestra atención en un tipo particular de competencias cuya promoción y desarrollo se vincula precisamente con el florecimiento de una cultura del bienestar y la configuración de identidades positivas en sus ciudadanos, trabajadores y profesionales; ellas son, las competencias socioemocionales.

## REFERENCIAS

- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95. Recuperada de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/74/32>
- Bargh, J. y L. Williams, (2009). The Nonconscious Regulation of Emotion (pp.: 429-445). En J. Gross (2009). *Handbook of Emotion Regulation*. New York-London: The Guilford Press.
- Bertucci, H. (2016). *La nueva medicina. Interacciones entorno, mente, cuerpo, salud, enfermedad*. Ciudad de Córdoba: Ediciones del Boulevard.
- Boekaerts, M. y Pekun, R. (2016). Emotion and emotion regulation in academic settings (cap 6, pp: 76-90). En L. Corno y E. Anderman (2016) *Handbook of Educational Psychology* (3° edición). New York and London: Routledge Group.
- Cádena, P. (2007). *Inteligencia emocional aplicada a niños y jóvenes*. Ciudad de México: Editores Mejicanos Unidos.
- Covey, S. (2015). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.

- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de [www.uv.es/=choliz](http://www.uv.es/=choliz)
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara Ediciones: Buenos Aires.
- Goleman, D. (2013). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Zeta Bolsillo.
- Gross, J. y R. Thompson (2009). Emotion Regulation (pp.: 3-24). En J. Gross (2009) *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Hariri A. y E. Forbes, (2009). Genetics and Emotion Regulation (cap. 6; pp.: 110-134). En J. Gross (2009). *Handbook of Emotion Regulation*. New York-London: The Guilford Press
- Herrera Espinosa, A. (2017). Evolución paradigmática de la cultura organizacional (pp.:103-126). En A. Herrero Espinosa y M. L. Gaeta González (Coord.) *Factores psicosociales. Temáticas emergentes en el trabajo*. Ciudad de México: Pearson Hispanoamérica.
- Mc Lean, P. (1990). *The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions*. Nueva York: Plenum Press. Recuperado de [https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=4PmLFmNdHL0C&oi=fnd&pg=PA1&ots=y9fflm5V69&sig=xLMlCsxgBGgvDarUp4Gme1eNvA4&redir\\_esc=y#v=onepage&zq&f=false](https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=4PmLFmNdHL0C&oi=fnd&pg=PA1&ots=y9fflm5V69&sig=xLMlCsxgBGgvDarUp4Gme1eNvA4&redir_esc=y#v=onepage&zq&f=false)
- Malasi, L. (2016). *Cómo ayudar a los niños y jóvenes de hoy. Educación emocional* (3° ed.). San Juan: Educación Emocional Argentina.
- Martín, J. (2015). *Como hacer para que tu cliente diga Sí*. Madrid: Axón Comunicación.
- Merino Villanueva, I. (2016). Una nueva vacuna: la vacuna del autoconocimiento. Bases neurobiológicas de la conducta humana. El juego entre el cerebro instintivo-emocional y el cerebro racional. En *Revista Pediatría Atención Primaria*, 18:85-91. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v18n70/1139-7632-pap-70-18-00085.pdf>
- Mesquita, B. y D. Albert (2009). The Cultural Regulation of Emotions (pp.:486-503). En J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation*. New York-London: The Guilford Press
- Mestre Navas, J. M. y R. Guil Bozal (2012). *La regulación de las emociones: una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Peterson, C. y N. Park, (2009). Explanatory Style and Emotion Regulation (pp.: 159-179). En J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation*. New York-London: The Guilford Press
- Petri, H. y Govern, J. (2006). *Motivación. Teoría, investigación y aplicaciones*.

- Thomson Learning: México, D. F.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Rimé, B. (2009). Interpersonal Emotion Regulation (466-485). En J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation*. New York-London: The Guilford Press
- Seligman, M. (2011). La auténtica felicidad. Bs As: Ed. Zata Bolsillo.
- Stegge, H. y M. Terwogt, (2009). Awareness and Regulation of Emotion in Typical and Atypical Development (pp.: 269-286). En J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation*. New York-London: The Guilford Press
- Thompson, R., y S. Meyer (2009). Socialization of Emotion Regulation in the Family (pp.: 249-286). En J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation*. New York-London: The Guilford Press
- Watts, F. (2009) Emotion Regulation and Religion (pp.: 504-522). En J. Gross, *Handbook of Emotion Regulation*. New York-London: The Guilford Press
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research*. London: SAGE Publications.



## Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana?

---

**Paola Verónica Rita Paoloni**

Los grandes cambios son una constante que caracteriza a la sociedad actual. Innovaciones tecnológicas permanentes, globalización de la fuerza laboral, individualidad, una competitividad despiadada y la transformación de la ética en una materia sólo predicada -por nombrar sólo algunas posibles causas-, hacen que la vida cotidiana -de la familia, instituciones educativas, empresas u organizaciones en general-, sea más compleja, estresante y complicada (Covey, 2015; Goleman, 2013; Melamed, 2012).

Ante este panorama, teóricos e investigadores de diversas áreas disciplinares, acuerdan en la necesidad de reconocer la importancia que asume para la sociedad en general, 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 emocionales*, un factor asociado al logro de una ciudadanía más justa, efectiva y responsable; que potencia en las personas una mejor adaptación al contexto, favorece un afrontamiento a circunstancias impredecibles o conflictivas con mayores probabilidades de éxito y facilita el desarrollo de comportamientos ‘más humanos’, éticos e integrales <sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Entre los trabajos que focalizan su atención en las competencias emocionales y su importancia para la vida misma en diversos ámbitos de actuación, podemos

En efecto, se trata de un campo de estudio emergente en pleno proceso de estructuración que todavía no ha recibido siquiera una denominación aceptada unánimemente. Algunos de los vocablos más utilizados para referir a estas competencias son: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). En un intento integrador de estas propuestas de denominación, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) emplean la expresión *competencias para el desarrollo socio-personal*, entendiendo que incluyen, a su vez, competencias de índole personal e interpersonal -emocional y social, diríamos nosotros-, aunque en el mismo artículo luego las llaman *competencias emocionales*, lo que da cuenta del dinamismo que atraviesa este tópico de estudio en particular.

Es frecuente confundir los conceptos de *inteligencia emocional* (IE) con el de *competencia emocional*. Al respecto, una revisión bibliográfica atenta permite inferir que si bien autores como Frago Luzuriaga (2015) o Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), brindan una sistematización interesante de antecedentes que contribuyen a marcar esta necesaria diferenciación, no podemos negar, que en la diversidad de dominios sobre IE propuestos desde diferentes modelos y a lo largo de los años, es posible identificar el germen de lo que hoy conocemos como competencias socioemocionales, erigidas ahora en un campo con derecho propio. Entendemos sin embargo, que se requieren mayores esfuerzos por parte

---

referir, por ejemplo, los estudios compilados por Gaeta González y Martínez Otero-Pérez (2017); los aportes teóricos sistematizados por Herrera Espinosa y Gaeta González, (2017); o bien, los desarrollos propuestos por Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), Fernández Berrocal, Cabello y Gutiérrez Cobo (2017); Goleman, (2013); Pérez Escoda (2016); Repetto Talavera y Pérez Garrido (2010); Repetto Talavera y Pérez González (2007), por nombrar solo algunos.

de la comunidad científica para clarificar y precisar diferencias entre estos conceptos porque en ocasiones daría la impresión que aunque en el discurso existe una convicción por diferenciarlos, sus fronteras continúan difusas tanto en la teoría como en la práctica.

### **Tras las huellas de un constructo. Antecedentes en la consideración de las competencias socioemocionales**

Bisquerra Alzina (2013) define a las *competencias emocionales* como el “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). Atentos a esta definición, podemos identificar al menos dos importantes antecedentes en la identificación de competencias emocionales integradas a diferentes modelos teóricos. Según el nivel de generalidad que los caracteriza -de lo más general a lo más particular-, estos desarrollos refieren a lo siguiente: a) teoría de las inteligencias múltiples, b) desarrollos sobre inteligencia emocional. Veamos a continuación algunos aspectos relevantes de cada uno de los modelos señalados.

*El modelo de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983; 1998).* La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) de Gardner, surge como un intento de ampliar la perspectiva clásica del constructo de inteligencia vinculado al tradicional cociente intelectual (CI), centrado en las competencias racionales de las personas y desprovisto de algún modo de condicionantes o determinantes contextuales. La teoría de las IM, pluraliza entonces el concepto de inteligencia, considerando a las capacidades que son universales a la especie humana y, al mismo tiempo, valoradas en uno o varios contextos culturales. El planteo más crítico de esta teoría consiste en reconocer la existencia de multiplicidad de inteligencias, diferentes unas de otras e interdependientes, lo que supone que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente. En palabras de Gardner (1998):

*“Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos. Los problemas a resolver van desde la creación del final de una historia hasta anticipar un movimiento de jaque mate en ajedrez (...). Los productos van desde teorías científicas hasta composiciones musicales, pasando por campañas políticas exitosas”* (Gardner, 1998: 4).

El primer escrito acerca de esta perspectiva alternativa de la inteligencia, surge en la década del 80. En *Frames of Mind* -Gardner (1983)-, el autor presenta un desarrollo completo acerca de cada uno de los criterios que elabora para fundamentar los siete tipo de inteligencias que hasta ese momento proponía. Años siguientes, esta perspectiva ampliada acerca de la inteligencia y de las habilidades humanas, fue enriquecida, incluyendo ocho dimensiones; a saber: musical, corporal-cenestésica, lingüística, lógico-matemática, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal<sup>28</sup>. Los dos últimos factores referidos -inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal-, integran importantes *aspectos emocionales* que entendemos aquí como antecedentes del tema que nos ocupa especialmente en este capítulo.

---

<sup>28</sup> Gardner reconoce que el número siete, asociado originariamente con la cantidad de inteligencias que identifica en sus primeras publicaciones, es una cifra arbitraria. El autor considera que no existe un número mágico que refiera a la multiplicidad de talentos humanos. De hecho, en un momento determinado, Gardner y sus colaboradores llegaron a ampliar la lista de inteligencias de siete a veinte. Más allá de la cantidad de ‘inteligencias’ que puedan reconocerse, el principal aporte de Gardner fue la propuesta de una visión multifacética de la inteligencia, que amplía en mucho la capacidad y el potencial de las personas para alcanzar el éxito en sus proyectos en comparación con la parcialidad ofrecida por los resultados supuestamente ‘predictivos de éxito’ en la escuela, brindados por el CI (Goleman, 2000).

En tal sentido, la *inteligencia interpersonal* refiere a la capacidad de una persona para desenvolverse con eficacia en las relaciones interpersonales, sería así la “la capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil ‘leer’ las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado” (Gardner, 1998: 41). Este tipo de inteligencia estaría asociado a fenómenos interpersonales como la organización y el liderazgo (Ferrando et al., 2005). En cuanto al sustrato biológico de esta inteligencia -entendido como uno de los criterios que Gardner propone para decidir si estamos o no ante un tipo particular de inteligencia,- los indicios proporcionados por la investigación en Neurobiología sugieren que los lóbulos frontales desempeñan un papel primordial en el conocimiento interpersonal (Bertucci, 2016; Gardner, 1998).

Por su parte, la *inteligencia intrapersonal*, alude a la capacidad de conocerse a sí mismo y gestionar las propias emociones, incidiendo así en la capacidad de controlar la propia conducta. En palabras de Gardner, sería “el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre, y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta” (Gardner, 1998: 42). Al igual como ocurre para el caso de la inteligencia interpersonal, los lóbulos frontales desempeñan un papel protagónico en la habilidad de las personas para conectarse con su mundo interior, identificar y regular aspectos internos de acuerdo con las metas que se haya propuesto lograr.

En *síntesis*, desde la perspectiva de Gardner, tanto la inteligencia interpersonal como la inteligencia intrapersonal superan ampliamente los intentos de evaluarlas desde cualquier prueba de inteligencia tradicional, contribuyendo no obstante a la solución de problemas significativos tanto para el individuo como para la

especie. La inteligencia interpersonal permitiría así comprender a los demás y trabajar junto con ellos; la inteligencia intrapersonal por su parte, posibilitaría comprenderse y trabajar con uno mismo. Sin embargo, en el sentido de mismidad, en la construcción de la identidad, se encuentra una mezcla de componentes pertenecientes a ambos tipos de inteligencia (Gardner, 1998). Aunque en esta teoría no se haga referencia explícita a la regulación emocional, entendemos que tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal, requieren de habilidades básicas para la regulación de las emociones propias y las de los demás.

*Desarrollos acerca de la Inteligencia Emocional (IE).* En cuanto a la Inteligencia Emocional, la literatura especializada indica la existencia de diferentes definiciones al respecto, dependiendo del enfoque e interpretaciones del investigador que se considere. De acuerdo con varios autores, entre ellos, Martorell (2005) y Pena Garrido y Repetto Talavera (2008), es posible distinguir dos enfoques sobre IE y, por lo menos, tres grupos de investigadores relevantes en este tema. En cuanto a los enfoques sobre IE, estos autores identifican los modelos de habilidad y los modelos mixtos. Respecto de los investigadores destacados en el tema, señalan particularmente a Salovey y Mayer, Goleman y Bar-On.

Los *modelos de habilidad* acerca de la IE, focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo. En otras palabras, aquí se concibe a la IE como capacidad cognitiva que posibilita el procesamiento de la información emocional en torno a habilidades emocionales básicas (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Pena y Repetto, 2008). A este tipo de modelo corresponde la propuesta de Salovey y Mayer. Por su parte, los *modelos mixtos*, adoptan una visión sobre IE que combinan rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005); constituyen quizás, por esto mismo, propuestas algo difusas en comparación con los

modelos de habilidad (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). En este tipo de modelo, se ubicarían los planteamientos de Goleman y de Bar-On. Veamos algunas características de los modelos referidos.

*Los aportes de Peter Salovey y John Mayer.* Inicialmente, Salovey y Mayer definieron a la IE como la capacidad de controlar y regular los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás, discriminar entre ellos y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción (Salovey y Mayer, 1990 en Martorell, 2005). Años más tarde, precisaron su definición proclamando que la IE radica en “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997 en Extremera y Fernández Berrocal, 2004: 4).

Como puede advertirse, estos autores integraron en sus planteos acerca de IE, aspectos relativos a la inteligencia intrapersonal y a la inteligencia interpersonal propuestos en el modelo de Gardner sobre las Inteligencias Múltiples, aunque posteriormente los revisaron, ampliaron y profundizaron con detenimiento, desarrollando uno de los principales *modelos de habilidad* acerca de la IE que se conoce en la actualidad (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Martorell, 2005).

Mayer y Salovey (1997, en Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2005; también en Bisquerra Alzina, 2003), especificaron cuatro capacidades básicas que permitirían decidir acerca del desarrollo de la IE en una persona; esto es, 1) capacidad para percibir, evaluar y expresar adecuadamente las emociones (percepción emocional); 2) capacidad para acceder y/o generar sentimientos (emociones sentidas) que faciliten el pensamiento (integración emoción-cognición); 3) capacidad para comprender las emociones en las relaciones interpersonales, lo que tiene implicaciones para la misma relación; se puede así comprender y razonar sobre las emociones (comprensión emocional); 4) capacidad para regular las emociones y utilizarlas como base para el crecimiento

emocional, intelectual y personal. El Cuadro que se presenta a continuación sistematiza las principales características de las habilidades emocionales enunciadas en el modelo de Mayer y Salovey.

**Cuadro 1.** *Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997, en Fernández-Berrocal y Extremera, 2005)*

<b>Capacidades emocionales</b>	<b>Descripción</b>
Percepción y expresión emocional	Habilidad para identificar nuestras propias emociones y la de otras personas. Habilidad para designar las diferentes emociones (relación entre palabra y significado de la emoción). Habilidad para identificar emociones en el arte, diseños, sonidos, lenguaje. Habilidad para expresar nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos. Habilidad para discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.
Integración emocional	Habilidad para aprovechar los beneficios que aportan las emociones en procesos de razonamiento y solución de problemas. Las emociones pueden facilitar el pensamiento porque dirigen la atención a información importante; porque facilitan la elaboración de juicios y recuerdos respecto de otras emociones, porque los cambios emocionales pueden fomentar la consideración de múltiples puntos de vista, porque algunos estados emocionales pueden favorecer el afrontamiento de los problemas.
Comprensión emocional	Habilidad para comprender las relaciones entre las emociones y las características del contexto en el que se originan. Habilidad para identificar las causas asociadas al surgimiento de una emoción y anticipar posibles consecuencias en nuestro comportamiento. Habilidad para entender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio. Habilidad para reconocer la evolución o las transiciones de los estados emocionales.
Regulación emocional	Habilidad para estar atentos a los estados emocionales positivos y negativos, vigilarlos de modo reflexivo y reconocer su influencia en nosotros y en los demás. Habilidad para reflexionar sobre las emociones y descartar o aprovechar la información que proporcionan en función de su utilidad. Habilidad para regular las emociones propias y las de los demás, moderando las emociones negativas y potenciando las positivas.

*Fuente:* elaboración propia.

Como es posible inferir a partir de la información proporcionada en el Cuadro 1, en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, el desarrollo de las capacidades emocionales reconoce cierta jerarquía que progresa desde niveles más básicos hacia niveles más complejos. Este proceso de desarrollo de las capacidades emocionales, ampliaría en las personas las posibilidades de integrarlas de modo inteligente en sus actuaciones. Así por ejemplo, un primer nivel refiere a la habilidad en que las personas logran identificar convenientemente sus propias emociones y las de los demás. Implica prestar atención para decodificar con precisión las señales emocionales comunicadas a través de las expresiones faciales, los movimientos corporales o el tono de voz. Esta habilidad implicaría la facultad para discriminar de modo acertado la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás. La capacidad para tomar conciencia o reconocer los propios sentimientos en el momento en que se experimentan sería la pieza angular de una inteligencia emocional porque sobre ella se construirían las demás habilidades emocionales.

En un segundo nivel, se trata de aprovechar las emociones por los beneficios potenciales que proporcionan. Específicamente, aquí se plantea que las emociones pueden actuar en forma positiva sobre nuestro modo de procesar la información, impactando así en la resolución de problemas que enfrentemos. Si lo que sentimos puede influir en el modo en que pensamos, entonces la capacidad de acceder a los sentimientos o emociones que puedan facilitar ciertos pensamientos -o de generar estos sentimientos o emociones-, se tornaría una habilidad clave para cualquier ser humano.

En un tercer nivel, se trata de comprender las emociones que experimentamos con el fin de identificar lo que significan. Esta habilidad integraría múltiples habilidades específicas que dan una pauta de la complejidad que implica lograr este nivel en el desarrollo de la inteligencia emocional. No se trata sólo de

designar convenientemente las emociones y agruparlas según categorías más generales. Esta habilidad implica además una actividad anticipatoria y retrospectiva que supone identificar las causas asociadas al surgimiento de alguna emoción y anticipar consecuencias futuras de nuestro comportamiento o en el de los demás. Complementariamente, una comprensión emocional de este tipo implica un conocimiento profundo de la evolución de los estados emocionales. En el devenir de los estados emocionales, puede suceder que emociones primarias se combinen formando emociones secundarias -por ejemplo, el amor y la admiración hacia alguien pueden combinarse con la ansiedad por miedo a perderlo y esto puede devenir en celos-; o bien, puede ocurrir que un estado emocional cambie a otro completamente diferente -por ejemplo, la sorpresa repentina por algo desagradable e inesperado puede derivar en enfado; este enfado puede provocar una explosión desmesurada de ira y esta ira puede, finalmente, originar culpa por la explosión desmesurada en sí misma-.

Por último, un cuarto nivel en el desarrollo de la inteligencia emocional, permitiría la gestión e integración de los niveles anteriores con el fin de contribuir a la solución de problemas, a la mejora del razonamiento o a una actuación más inteligente. Implica pues el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal en tanto supone la regulación de nuestras emociones y de las emociones de los demás, poniendo en práctica una diversidad de estrategias de regulación emocional que pueden modificar tanto nuestros sentimientos como los de los demás. “Solo así se utilizarán de forma positiva los sentimientos y se estará preparado para que las nuevas emociones puedan integrarse en el funcionamiento general de la persona” (Martorell, 2005: 168).

Si comparamos a grandes rasgos las apreciaciones sobre *regulación emocional* que realizan Salovey y Mayer con la propuesta presentada por Gross y Thompson (2009) -desarrollada en el capítulo anterior-, es posible advertir una mayor amplitud y com-

plejidad de la segunda propuesta respecto de la primera. Así, un análisis preliminar, sugiere que mientras Salovey y Meyer vinculan la regulación emocional con un nivel ‘elevado’ de inteligencia emocional, Gross y Thompson (2009) la entienden como una competencia básica que se desarrolla gradualmente impregnando todos y cada uno de los comportamientos entendidos como ‘emocionalmente inteligentes’. En otras palabras, sería plausible afirmar que para Gross y Thompson (2009) son los diferentes niveles de regulación emocional los que posibilitarían el desarrollo de todas y cada una de las competencias que integran el modelo de IE de Salovey y Mayer. Estimamos que esta apreciación -que amerita ser revisada y profundizada con detenimiento-, podría ser válida también en la consideración del resto de los modelos sobre IE que presentamos en este capítulo.

*Los aportes de Daniel Goleman.* Al igual que Salovey y Mayer, Goleman (2000) también retoma en sus planteos sobre inteligencia emocional, aspectos clave de las inteligencias intrapersonal e interpersonal propuestos por Gardner. Se refiere a estos dos tipos de inteligencias como competencias personales y competencias sociales, respectivamente. Además, delimita tres habilidades emocionales dentro de las competencias personales y dos habilidades sociales básicas como competencias sociales; para ambos casos, se discriminan también habilidades más específicas. El Cuadro 2 expuesto a continuación sistematiza la propuesta de Goleman acerca de la IE.

**Cuadro 2.** *Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (2013).*

<b>Competencias personales</b>	<b>Competencias sociales</b>
<i>Conciencia de uno mismo</i>	<i>Empatía</i>
Conciencia emocional	Comprensión de los demás
Valoración de uno mismo	Orientación al servicio
Confianza en uno mismo	Desarrollo de los demás
<i>Autorregulación</i>	Provecho de la diversidad
Autocontrol	Conciencia política
Confiabilidad	<i>Habilidades sociales</i>
Integridad	Liderazgo
Adaptabilidad	Comunicación
Innovación	Influencia
<i>Motivación</i>	Catalizar el cambio
Motivación de logro	Gestión de conflictos
Compromiso	Crear vínculos
Iniciativa	Trabajo en equipo
Optimismo	Colaboración y cooperación

*Fuente: Goleman (2013)*

*Conocer las propias emociones o conciencia de uno mismo.* Esta es la primera competencia propuesta por Goleman. Según el autor, el principio de Sócrates “*conócete a ti mismo*” refiere a esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones, reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre sería desde la perspectiva de Goleman, una capacidad clave para avanzar hacia el desarrollo de capacidades personales y sociales más complejas.

*Manejar las emociones o autorregulación.* Refiere a la habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada según las circunstancias. Se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para relativizar expresiones de ira, furia o irritabilidad corresponde a esta categoría y sería fundamental para el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.

*Motivarse a sí mismo:* Toda emoción se asocia a un impulso de actuación. Es por esto que emoción y motivación son constructos relacionados: ambos se vinculan con ideas de movimiento, de avanzar hacia metas u objetivos definidos. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo que suele ser necesario para el logro de nuestros objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

*Reconocer las emociones de los demás.* Refiere a la capacidad de ‘sintonizar’ con los demás a través de la empatía. Las personas que desarrollan esta habilidad, son capaces de percibir y decodificar convenientemente las sutiles señales que los demás nos comunican acerca de lo que necesitan o desean.

*Establecer relaciones con los demás.* Esta habilidad social supone el arte de establecer buenas relaciones con los demás. Aquí, el manejo de las propias emociones y la capacidad para reconocer e influir en las emociones de los demás, se tornan habilidades fundamentales. Esta competencia social, constituiría la base para un liderazgo eficaz, popularidad y eficiencia interpersonal.

Goleman, entiende -al igual que sus precursores- que el éxito del desempeño en la vida de todo ser humano, está determinado tanto por aspectos racionales como por componentes emocionales. Su tesis se orienta así en el mismo sentido que los postulados de Gardner y de Salovey y Mayer, en tanto destaca el papel protagónico que desempeñan las competencias emocionales -en comparación con la inteligencia académica- a la hora de lograr un mayor bienestar laboral, personal, académico y social en la vida de los seres humanos. Aboga así, por un estudio de la inteligencia humana que trascienda los aspectos cognitivos e intelectuales, resaltando la importancia del uso y gestión del mundo emocional para comprender el curso de la vida de las personas y mejorar su calidad.

*“No se trata de que queramos suprimir a la emoción y de poner en su lugar a la razón [ni lo inverso, agregamos nosotros] (...) sino de encontrar el equilibrio entre ambos (...) Cuando estos socios [razón y emoción] interactúan positivamente, la inteligencia emocional aumenta, lo mismo que la capacidad intelectual” (Goleman, 2000: 49) (...) Una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope” (Goleman, 2000: 22).*

Según Martorell (2005), el mérito y singularidad de la aportación de Goleman radica en el desarrollo de un modelo de inteligencia emocional basado en competencias emocionales -y sociales-, un aspecto especialmente interesante para el contexto empresarial actual que encuentra en este modelo, claves para un liderazgo eficaz. De hecho, en su libro “La inteligencia emocional en la empresa”, Goleman (2013), explicita el componente de aptitud personal para referirse a las competencias personales y aptitud social para referir a las competencias sociales. Para definir aptitud, el autor retoma los planteos de Mc Clelland advirtiendo que se trata de “una característica de la personalidad o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño laboral superior y más efectivo, una habilidad que agrega valor económico a los esfuerzos de una persona en su trabajo” (Goleman, 2013: 34)

*Los aportes de Reuven Bar-On.* Aunque, como vimos, el término IE fue formalmente acuñado en la publicación del artículo de Salovey y Mayer a comienzos de los noventa, Reuven Bar-On trabajó en la línea de la IE desde mucho antes, específicamente entre las décadas del 70 y del 80 en el marco de su tesis doctoral. A este investigador le corresponde el mérito de haber acuñado el término CE (Coeficiente Emocional) por semejanza y complemento al término CI (Coeficiente Intelectual). Su modelo de IE es general, ha sido desarrollado sobre la base de años de investigación y representa básicamente un modelo de bienestar psicológico (Martorell, 2005).

Para Bar-On (2012), la inteligencia emocional es un constructo complejo que integra un conjunto de competencias y ha-

bilidades personales e interpersonales que determinan nuestra competencia general para afrontar las demandas, los desafíos y las presiones cotidianas. La inteligencia emocional sería así un factor clave para lograr éxito en la vida e influiría directamente en el bienestar emocional de las personas.

El modelo de Bar-On acerca de la IE, está formado por cinco componentes claves o meta-factores que integran a su vez 15 sub-factores. El Cuadro 3 que se expone a continuación sistematiza los principales componentes de este modelo.

**Cuadro 3.** *Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (2012).*

<b>Componentes de IE</b>	<b>Sub-factores</b>
Intrapersonal	Comprensión emocional de sí mismo
	Asertividad
	Autoconcepto
	Autorrealización
	Independencia
Interpersonal	Empatía
	Relaciones interpersonales
	Responsabilidad social
Adaptabilidad	Solución de problemas
	Prueba de la realidad
	Flexibilidad
Gestión del estrés	Tolerancia al estrés
	Control de los impulsos
Estado de ánimo	Felicidad
	Optimismo

Fuente: elaboración propia en base a Bar-On (2012) y Bar-On (1997, en García-Fernández y Giménez Mas, 2010).

El *componente intrapersonal* propuesto por Bar-On en su modelo de IE, implica un factor complejo que integra a su vez una diversidad de aspectos o dimensiones. Según Bar-On (2012) y Bar-On (1997, en García-Fernández y Giménez-Mas, 2010),

el componente intrapersonal de la IE refiere a la habilidad para ‘bucear’ en nuestro interior y reconocer nuestras emociones y sentimientos, pudiendo diferenciarlos convenientemente (comprensión emocional de sí mismo). Implica, además, la habilidad para expresar nuestros sentimientos -o creencias- y defender nuestros derechos sin dañar los sentimientos de los demás; esto es, de una manera no destructiva (asertividad). También supone la capacidad de comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, tanto en los aspectos positivos como en los negativos (autoconcepto). Integra por último, las habilidades para la autorrealización y la independencia en tanto implica la capacidad para auto-dirigirnos en función de las metas que nos proponemos alcanzar, sentirnos seguros en nuestros razonamientos y acciones y ser emocionalmente independientes para tomar decisiones.

El *componente interpersonal* de la IE según Bar-On, integra las habilidades para tomar conciencia de los sentimientos que experimentan los demás (empatía), para establecer y mantener relaciones satisfactorias con las personas (relaciones interpersonales) y para participar en el marco de dichas relaciones con una actitud cooperativa y de manera constructiva (responsabilidad social).

*La adaptabilidad* como tercer factor constituyente de la IE, refiere a la habilidad para gestionar las emociones de manera que “trabajen para nosotros y no en contra de nosotros” (Bar-On, 2012, 2:08); en otras palabras, la adaptabilidad sería la capacidad para evaluar la realidad y gestionar el cambio si fuera necesario. Específicamente, incluye la capacidad para identificar los problemas, generar e implementar soluciones efectivas (solución de problemas); la habilidad para contrastar lo que experimentamos con lo que en realidad existe (prueba de realidad) y la habilidad para efectuar un ajuste adecuado entre nuestros sentimientos, pensamientos y actuaciones y las características o condiciones cambiantes de las situaciones en las que nos desenvolvemos (flexibilidad).

La *gestión del estrés* refiere a la habilidad para controlar nuestras emociones en situaciones adversas. Integra así la habilidad para tolerar la presión originada por situaciones estresantes (tolerancia al estrés) y la habilidad para controlar los impulsos subsiguientes (control de los impulsos).

Por último, el *estado de ánimo* como quinto componente de la IE, remite a la capacidad de las personas para automotivarse, experimentar satisfacción con la vida (felicidad) y percibir los aspectos positivos de las circunstancias vitales (optimismo).

En *definitiva*, hasta aquí hemos presentado, de modo esquemático, algunos de los principales modelos teóricos en los que es posible identificar una diversidad de competencias emocionales definidas incluso en sentido similar al que –como veremos– se advierte actualmente en la literatura específica sobre el tema –entre otros, por ejemplo, en los desarrollos propuestos desde el CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) o el GROU (Grupo de Orientación e Investigación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona). Aunque el debate y la discusión sobre el constructo de inteligencia emocional sigue abierto y aunque incluso logremos reconocer vinculaciones y diferenciaciones entre IE y competencias emocionales, lo que nadie pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir o desarrollar este tipo de competencias, entre otras cosas, por el importante beneficio que supone su aplicabilidad en diversos órdenes de la vida –personal, familiar, profesional, laboral, etcétera.

## **Competencias socioemocionales en la actualidad. Hacia una perspectiva integral e integradora**

El planteamiento teórico en el que nos posicionamos acerca de las competencias emocionales, se enmarca en un modelo holístico o integrado. En tal sentido, coincidimos con Le Boterf (2001 en Repetto Talavera y Pérez Escoda, 2007) al afirmar que la adquisición, desarrollo y expresión –o inhibición– de cualquier compe-

tencia –incluidas las emocionales- depende tanto de características personales como de rasgos situacionales y de las interacciones dinámicas que se establece entre ambas dimensiones –personal y contextual-. Dicho de otro modo, para que una persona demuestre competencia en una determinada tarea, función o rol, no sólo necesita dominar una serie de conocimientos conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser/estar), sino que, además, deberá estar motivada para actuar (querer hacer), contar con características personales básicas (capacidades cognitivas, inteligencia emocional y rasgos de personalidad) y con unas características del contexto que sean mínimamente acordes o favorables para la actuación que se pretende llevar a cabo (poder hacer) (Repetto Talavera y Pérez Escoda, 2007).

Tratar de integrar la heterogeneidad que puebla la literatura actual sobre competencias emocionales parece una tarea titánica que excede en mucho las humildes intenciones que nos movieron a escribir este libro. Al respecto sin embargo, entendemos que la propuesta de CASEL, organismo de referencia internacional en investigación sobre programas escolares de “educación socioemocional”, habilita un marco suficientemente amplio e integrador que se alinea además, con nuestra concepción holística o integral acerca de las competencias socioemocionales. Así, CASEL elaboró un listado de competencias socioemocionales agrupadas en cinco grandes dominios que tomaremos como referente: a) competencia en el dominio de las 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 (Weissberg, et al., 2015). Veamos a qué hace referencia cada una de estos dominios de competencia e intentemos integrar aportes provenientes de otros investigadores, vinculados al estudio tanto de la IE –como Salovey y Mayer, Goleman, Bar-On-, a desarrollos sobre competencias emocionales –como el modelo pentagonal del GROPE- o a avances sobre competencias so-

ciales –integrados, por ejemplo, en la propuesta de Albrecht sobre Inteligencia Social (IS).

a) *Competencia en el dominio de la autoconciencia*. En este dominio, se integran todas aquellas competencias y habilidades que nos permiten conectar y entender nuestras emociones, metas y valores. Supone destreza para reconocer cómo nuestros pensamientos, sentimientos y acciones están interconectados. Se integran además en este dominio las competencias que nos permiten valorar nuestras limitaciones y fortalezas y una mentalidad positiva que nos ayude a ser optimistas y percibirnos como autoeficaces (Weissberg et al., 2015).

Si consideramos el modelo pentagonal de competencias emocionales propuesto por el GROPE (en Pérez Escoda, 2016) – ver Cuadro 4 en anexos-, se incluirían en el *dominio de la autoconciencia*, tres de los cuatro componentes de la dimensión *conciencia emocional* y cinco de los siete componentes de la dimensión *autonomía personal*. Los componentes de la dimensión *conciencia emocional* que se incluirán en este dominio, refieren a la capacidad para *tomar conciencia acerca de las propias emociones*, a la habilidad para *dar nombre a las emociones* y a la capacidad para *tomar conciencia de la interacción entre emoción, comportamiento y cognición*. Respecto de la dimensión *autonomía personal*, se integrarían las siguientes competencias: capacidad para *automotivarse* –implicarse en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo -, la capacidad para tener una imagen positiva de sí mismo, estar satisfecho de uno mismo y mantener buenas relaciones consigo mismo (*autoestima*), la capacidad para adoptar una *actitud positiva* ante la vida –específicamente en lo que refiere al sentido constructivo del yo (*self*) y al optimismo-, la capacidad de *autoeficacia emocional* –esto es, la aceptación de la propia experiencia emocional en consonancia con los valores personales y la capacidad para ser *resiliente*, es decir, afrontar con éxito situaciones adversas.

A su vez, si consideramos los diferentes componentes que estructuran los modelos de IE presentados en este capítulo, en el *dominio de la autoconciencia* propuesto por Weissberg et al. (2015), podríamos integrar competencias emocionales como la *percepción emocional*, la *integración emocional* y la *comprensión emocional*, propuestas desde el modelo de Mayer y Salovey; todas las competencias personales incluidas en la categoría de *conciencia de uno mismo* y *motivación* propuestas por Goleman y los componentes *intrapersonal* y de *estado de ánimo* -con sus respectivos subfactores- integrados en la propuesta de Bar-On (ver, respectivamente, Cuadros 1, 2 y 3, presentados en este capítulo).

b) *Competencia en el dominio de la autorregulación*. Según Weissberg, et al. (2015), se integran en este dominio el grupo de competencias y habilidades necesarias para regular nuestras emociones y comportamiento; incluye destrezas necesarias para retrasar las gratificaciones, tolerar el estrés, controlar los impulsos y perseverar ante los desafíos y dificultades.

Si consideramos el modelo sobre competencias emocionales propuestos desde el GROPE (Pérez Escoda, 2017), en este dominio se integrarían tres de las cuatro competencias que conforman la dimensión *regulación emocional*; esto es, la *capacidad regular las emociones*, las *habilidades de afrontamiento* y las *competencias para generar emociones positivas*. Según el modelo pentagonal, la capacidad para *regular las emociones* incluye el autocontrol de la impulsividad -ira, violencia, comportamientos de riesgo- y la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos -como estrés, ansiedad o depresión-. Las *habilidades de afrontamiento*, suponen destreza para regular las emociones negativas que uno experimenta -como tristeza, ira o aburrimiento- mejorando su intensidad y duración. Por su parte, las *competencias para generar emociones positivas* implican la capacidad para generar y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas como alegría, amor, entusiasmo o disfrute.

Por último, si atendemos a las competencias emocionales integradas en los diferentes modelos sobre IE sistematizados en

este capítulo, vemos que en el dominio de la autorregulación, se integrarían la capacidad de *regulación emocional* propuesta por Salovey y Mayer -en lo que respecta específicamente a su componente intrapersonal-, todas las *competencias de autorregulación* propuestas por Goleman y el componente de *gestión del estrés* propuesto por Bar-On (ver Cuadros 1, 2 y 3 en este mismo capítulo).

c) *Competencia en 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 de las normas sociales y el reconocimiento de la familia, la escuela y la comunidad como importantes recursos y apoyos.

Teniendo en cuenta el modelo pentagonal propuesto por el GROPE (Pérez Escoda, 2016), podríamos integrar en este dominio la *comprensión de las emociones de los demás* -como una de las cuatro competencias que conforman la dimensión conciencia emocional- y el *análisis crítico de las normas sociales* -como una de las siete correspondientes al autodomínio personal. La comprensión de las emociones de los demás, implica según Pérez Escoda (2016), la capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás, pudiendo implicarse empáticamente en sus experiencias emocionales. Por su parte, el *análisis crítico de las normas sociales*, supone la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass-media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

Si consideramos los aportes presentados desde los diferentes modelos de IE que hemos revisado, advertimos que en este *dominio de la conciencia social* podríamos integrar todos los componentes propuestos para *empatía* como competencia social presente en modelo de Goleman y uno de los componentes *interpersonales* de la IE que Bar-On propone en su modelo, específicamente, la habilidad para *empatizar* (ver Cuadros 2 y 3 en este mismo capítulo).

Como el tercer dominio de competencias socioemocionales propuesto por CASEL –junto con el cuarto y el quinto que veremos en breve–, focaliza en la dimensión interpersonal de las competencias emocionales, entendemos que es posible integrar además aportes efectuados desde el modelo de Inteligencia Social (IS) propuesto por Albrecht (2006; también en Malaisi, 2016)<sup>29</sup>. Para Albrecht, la inteligencia social está conformada por cinco dimensiones básicas: conciencia situacional, presencia, claridad, empatía y autenticidad. De acuerdo con nuestras interpretaciones, en el dominio de la *conciencia social* propuesta por CASEL, se integrarían dos de las dimensiones de IS planteadas por este autor: la *conciencia situacional* y la *empatía*. La conciencia situacional se entiende como la capacidad para ‘leer’ situaciones e interpretar los comportamientos de las personas en esas situaciones. Metafóricamente hablando, sería como un ‘radar social’ que nos permite captar patrones, paradigmas, reglas sociales y culturales de modo tal que nuestros comportamientos, sentimientos y comentarios sean pertinentes al contexto o situación. Entonces, un aspecto clave de las competencias integradas en la dimensión conciencia situacional es ser consciente, estar atento y actuar con sabiduría respecto de los contextos, los significados que crean y el comportamiento que surge de estos significados. A su vez, la capacidad para empatizar con los interlocutores, tendría un sentido similar al propuesto desde los modelos de IE sólo que acentuando las posibilidades de cooperación que la empatía suscita. Implica así nuestra habilidad para estar atentos a los sentimientos y necesidades de los demás y a cuán capaces nos percibimos para sintonizar con otras personas como individuos únicos.

d) *Competencia en 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

---

<sup>29</sup> La inteligencia social es la capacidad humana para relacionarse con los demás, comprometerse y conseguir que cooperen con nosotros (Albrecht, 2006).

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 habilidad para buscar ayuda cuando es necesario (Weissberg et al., 2015).

Atendiendo al modelo pentagonal sobre competencias emocionales presentado en Pérez Escoda (2016), podemos integrar dentro de este *dominio de la comunicación interpersonal*, una de las cuatro competencias que conforman la dimensión regulación emocional *-expresión emocional-*, una de las seis competencias que se integran en la dimensión competencias para la vida y el bienestar *-capacidad para buscar ayuda y recursos-* y siete de las nueve competencias que conforman la dimensión *competencia social*. La *expresión emocional* según Pérez Escoda (2016), alude a la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada y efectuar una interpretación acertada de la expresión emocional de los demás. Por su parte, la capacidad para *buscar ayuda y recursos*, supone identificar una necesidad de apoyo, contención o asistencia y saber acceder a los recursos apropiados de manera idónea. Finalmente, las competencias integradas en la dimensión *competencia social* que incluiríamos en este dominio son las siguientes: dominio de habilidades sociales básicas –como escuchar, saludar, despedirse, dar gracias, pedir disculpas, etc.–, respeto por los demás –que supone una intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas–, habilidad para establecer una comunicación receptiva –entendida como la capacidad para entender a los demás tanto en lo verbal como no verbal–, la habilidad para establecer una comunicación expresiva –supone poder iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto mediante comunicación verbal como no verbal–, capacidad para compartir emociones, habilidad para desplegar comportamientos pro-sociales y cooperativos, y capacidad para ser asertivos en diferentes situaciones y contextos.

Si consideramos las competencias integradas en los diferentes modelos sobre IE que hemos descripto, en este dominio de la comunicación interpersonal vemos que es posible integrar dos de las tres habilidades que Bar-On ubica dentro del componente interpersonal de la IE -esto es: la habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias con las personas (*relaciones interpersonales*) y la habilidad para participar en el marco de dichas relaciones con una actitud cooperativa y de manera constructiva (*responsabilidad social*)-. De igual modo podrían incluirse aquí cinco de las ocho habilidades sociales propuestas por Goleman en su modelo de IE -esto es, comunicación, gestión de conflictos, establecimiento de vínculos, trabajo en equipo, colaboración y cooperación.

Por último, revisando el modelo de Albrecht (2006) sobre IS, podríamos integrar en este dominio de la comunicación interpersonal, dos de las cinco dimensiones que conforman la Inteligencia Social; nos referimos a la *claridad del mensaje* y a la *presencia*. La *claridad* refiere a la capacidad de una persona para comunicar verbalmente sus pensamientos, opiniones, ideas e intenciones. Refiere así a cuán competentes somos para expresarnos, ilustrar ideas, transmitir información, articular adecuadamente nuestros puntos de vista y cursos propuestos de acción, resumir conceptos complejos en algo simple y entendible. Según Albrecht (2006), la claridad de nuestros enunciados, facilita que los demás quieran cooperar con nosotros. A su vez, *la presencia* -como otra dimensión constitutiva de la IS- refiere a la forma en que una persona afecta a individuos o grupos a través de su apariencia física, estado de ánimo, comportamiento, lenguaje corporal e incluso en cómo ocupa el espacio en una habitación. Implica así un amplio abanico de habilidades no verbales, todo un repertorio de señales que los demás procesan en una impresión evaluativa y valorativa de nuestra persona -de lo que sentimos, pensamos, hacemos y proponemos-. ¿Qué aspectos no verbales integra esta categoría? Son muchos, por mencionar sólo algunos podemos referir al porte, la expresión facial, movimientos de la cabeza, manejo del espacio de interacción y postura corporal.

e) *Competencia en el dominio de la toma de decisiones responsable*. Este dominio de competencias requiere de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para hacer una elección constructiva en relación con comportamientos personales y relaciones sociales a través de 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 el de los demás.

Atendiendo al modelo del GROU presentado en Pérez Escoda (2016) sobre competencias emocionales, podríamos incluir dentro del *dominio de la toma de decisiones responsables*, una de las siete competencias que integran la dimensión autonomía personal —específicamente, *ser responsable*— dos de las nueve competencias que integran la dimensión competencia social —esto es, la *capacidad para prevenir y solucionar conflictos* y la *capacidad para gestionar situaciones emocionales*— y cinco de las seis competencias que conforman la dimensión *competencias para la vida y el bienestar*.

Ser responsable como competencia emocional, supone la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos, haciéndose cargo de los propios actos y decisiones. La capacidad para prevenir y solucionar conflictos refiere a la habilidad para identificar, anticipar o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica destreza para evaluar riesgos, barreras o recursos y supone la capacidad de afrontar los conflictos de manera positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. A su vez, la capacidad para gestionar situaciones emocionales supone la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales lo que implica inducir o co regular las emociones de los demás. Finalmente, por *competencias para la vida y el bienestar*, se entiende a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados,

profesionales o sociales. Las cinco competencias que proponemos integrar dentro del dominio toma de decisiones responsables son las siguientes: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, capacidad para tomar decisiones comprometidas de modo responsable, capacidad para ejercer una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida -lo que supone reconocer los propios derechos y deberes y desarrollar un sentimiento de pertenencia, solidaridad y compromiso con la comunidad-, ser capaz de gozar del bienestar emocional y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa contribuyendo así al bienestar de la comunidad y ser protagonista al generar experiencias óptimas en la vida personal, profesional y social.

Considerando las competencias emocionales integradas en los modelos de IE expuestos en este trabajo, podríamos incluir en este dominio, los componentes considerados por Bar-On para *adaptabilidad* y tres de las ocho *habilidades sociales* propuestas por Goleman; ellas son: poder de liderazgo, capacidad de influir en los demás y habilidad para catalizar el cambio.

Finalmente, en cuanto a la propuesta de Albrecht (2006) sobre IS, pensamos que podría integrarse en este dominio, la dimensión de *autenticidad* propuesta por el autor, que refiere a cuán honesta, fiable y sincera es una persona consigo misma y con los demás en cualquier situación. Implica en consecuencia comportarse íntegra y auténticamente en relación a cada decisión tomada. Para el autor, la autenticidad implica más que simplemente ser uno mismo en tanto incluye la capacidad de conectarse genuinamente con otras personas, lo que exige empatía y compasión.

### **Abriendo surcos, sembrando ideas, proyectando itinerarios...**

Hemos llegado al final de este capítulo con la impresión de que quizás hayan quedado más dudas que certidumbres, más ‘cabos sueltos’ que asuntos zanjados en torno a las competencias emocionales como tópico de estudio. Si es así, entonces quizás sea

porque en parte cumplimos nuestro doble cometido: por un lado, mostrar la complejidad que supone adentrarse en el estudio de las competencias emocionales; por otro lado, concientizar acerca de la importancia de avanzar más decididamente en nuestros esfuerzos por integrar la gran diversidad de propuestas que actualmente existe sobre este tema.

En relación con lo expuesto, en este escrito tratamos de rastrear algunas huellas en el estudio de las competencias emocionales como tópico emergente, aunque sabemos en su inquieto andar, existen muchas más, plasmadas en otros tiempos, lugares y campos disciplinares. No fue, sin embargo, nuestra intención profundizar en los antecedentes del constructo, sino más bien mostrar una de las puntas que integran el *iceberg*. En este capítulo dejamos también plasmadas tímidamente nuestras propias huellas en un intento por aportar humildemente a la necesidad de integración que urge en este campo. En tal sentido, entendemos que los desarrollos presentado por CASEL -en Weissberg et al. (2015)- sobre los dominios que agrupan competencias socioemocionales, son lo suficientemente potentes en su amplitud, capacidad de diferenciación y dinamismo como para orientar futura investigación al respecto o bien para integrar desarrollos ya efectuados sobre este tema.

En los capítulos que siguen, los invitamos a descubrir el discurrir de múltiples competencias emocionales impregnando el hacer, el saber, el sentir y el estar de diferentes profesionales. Los invitamos a descubrir cómo este tipo de competencias pueblan los relatos y experiencias de estas personas; los desafiamos a imaginar sus influencias en la construcción de identidades profesionales y a reconstruir retrospectivamente sus huellas en las tramas que conforma el ser... el 'ser médico veterinario', el 'ser ingeniero' o el 'ser psicopedagoga' en contextos y situaciones diversas.

**Anexo Cuadro 4.** *Modelo pentagonal sobre competencias emocionales propuesto por el GROF (Pérez Escoda, 2016)*

<b>Dimensiones</b>	<b>Descripción</b>	<b>Competencias</b>
Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	<p>Tomar conciencia de las propias emociones</p> <p>Reconocer las emociones</p> <p>Comprender las emociones de los demás</p> <p>Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento</p>
Regulación emocional	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone el despliegue de estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerar emociones positivas, entre otras.	<p>Expresar las emociones apropiadamente</p> <p>Regular las emociones</p> <p>Desplegar habilidades de afrontamiento</p> <p>Autogenerar emociones positivas</p>
Autonomía emocional	Incluye un amplio conjunto de características y elementos relacionados con la auto-gestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, así como la autoeficacia emocional.	<p>Tener una autoestima positiva</p> <p>Poder automotivarse</p> <p>Ser autoeficaz en lo emocional</p> <p>Ser responsable</p> <p>Adoptar una actitud positiva</p> <p>Lograr un análisis crítico de normas sociales</p> <p>Ser resiliente.</p>

<p>Competencia social</p>	<p>Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, entre otras.</p>	<p>Dominar las habilidades sociales básicas Respetar a los demás Practicar una comunicación receptiva Practicar una comunicación expresiva Poder compartir las emociones Desplegar comportamientos prosociales y de cooperación Ser asertivo Prevenir y solucionar conflictos Gestionar situaciones emocionales</p>
<p>Competencia para la vida y el bienestar</p>	<p>Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables en el afrontamiento satisfactorio de desafíos diarios de la vida -privados, profesionales o sociales-, o situaciones excepcionales. Permiten organizar la vida de forma sana y equilibrada facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.</p>	<p>Fijar objetivos adaptativos Tomar decisiones Buscar ayuda y recursos Contribuir a una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida Procurar el bienestar subjetivo Poder fluir</p>

Fuente: elaboración propia

## REFERENCIAS

- Albrecht, K (2006). Social Intelligence. The New Science of Success. *Business Book Review*, (23)1: 1-11. Recuperado de <http://karlalbrecht.com/downloads/SocialIntelligence-BBR.pdf>
- Bar-On, R. (2012). Inteligencia Emocional y felicidad. *Entrevista a Reuven Bar-On*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=h5jGibf4wyE>
- Bertucci, H. (2016). *La nueva medicina. Interacciones entorno, mente, cuerpo, salud, enfermedad*. Ciudad de Córdoba: Ediciones del Boulevard.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1): 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*. 10, 2007, pp. 61-82, Facultad de Educación. UNED. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Covey, S. (2015). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández Berrocal P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3): 63-93. Disponible en [http://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/4980/ieimaciel03.pdf](http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaciel03.pdf)
- Fernández Berrocal, P.; Cabello, R. y Gutiérrez Cobo, M.J (2017). Competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1) (2017), 15-26. Recuperada de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/14926983375.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/14926983375.pdf)
- Fernández-Berrocal, P y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, nº 15, Vol 6 (2): 421-436. Recuperado de [http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2008\\_Inteligencia\\_Emocional\\_Educacion.pdf](http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2008_Inteligencia_Emocional_Educacion.pdf)
- Ferrando, M; M Prieto, C. Ferrándiz y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicopedagógica*,

- nº7, vol. 3 (3): 21 - 50. Disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/LeerArticulo.php>
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, (16), 110-125. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722015000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006&lng=es&tlng=es).
- Gaeta González, M.L. y Martínez Otero Pérez, V. (2017). *Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diversos contextos educativos*. Ciudad de México: Colofón; UPAEP.
- García Fernández, M. y S. Giménez Mas (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3 (6): 43 - 52. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books. (Traducción castellana: *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. Última edición, 2001).
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós Ibérica: Barcelona. Recuperado de [http://ict.edu.ar/renovacion/wp-content/uploads/2012/02/Gardner\\_inteligencias.pdf](http://ict.edu.ar/renovacion/wp-content/uploads/2012/02/Gardner_inteligencias.pdf)
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara Ediciones: Buenos Aires.
- Goleman, D. (2013). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Zeta Bolsillo.
- Gross, J. y Thompson, R. (2009). Emotion Regulation (cap 1: 3-24). En J. Gross (2009) *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- Herrera Espinosa, A. M. y Gaeta González, M.L. (2017). *Factores psicosociales. Temáticas emergentes en el trabajo*. Ciudad de México: UEAP-Pearson Educación de México.
- Malaisi, L. (2016). *Cómo ayudar a los niños y jóvenes de hoy. Educación emocional*. Ciudad de San Juan: Editorial Educación Emocional Argentina.
- Martorell, C. (2005). Inteligencia Emocional: realidad o falacia. Conferencia del V Congreso Latinoamericano de Evaluación Psicológica. En *RIDEP*, Vol. 2 (20): 165-182. Disponible en [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R20/R20conf1.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R20/R20conf1.pdf)

- Melamed, A. (2012). *Empresas + humanas. Mejores personas, mejores empresas*. Buenos Aires: Booket.
- Pena Garrido, M. y Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, n° 15, vol 6 (2): 400-420. Disponible en [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art\\_15\\_244.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_244.pdf)
- Pérez Escoda, N. (2016). [Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional \(CDE\)](#). En Soler, J. L.; Aparicio, L.; Díaz, J.; Escolano, E.; Rodríguez, M.A. (2016) *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Repetto Talavera, E. y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 83-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>
- Repetto Talavera, E. y Pérez González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional* N 40. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-FormacionEnCompetenciasSocioemocionalesATravesDeLa-2316242%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-FormacionEnCompetenciasSocioemocionalesATravesDeLa-2316242%20(1).pdf)
- Weissberg, R., Durlak, J, Domitrovich, C., y Gullotta, T. (2015). Social and Emotional Learning. Past, Present and Future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.) (2015), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (3-19). New York: Guilford.

## ¿Jugando con *WhatsApp* en la universidad? Habilidades y emociones frente a una tarea inusual

---

Analia Claudia Chiecher  
Ana Elisa Riccetti

Sobre identidades profesionales trata el libro. Las autoras de este relato somos egresadas de la Licenciatura en Psicopedagogía (Analia) y Licenciatura en Educación Física (Ana). Sin embargo, la experiencia que narraremos no tuvo lugar en el marco de un consultorio en el que un psicopedagogo y un niño interactúan en función de resolver algún problema de aprendizaje, ni tampoco en un ámbito de práctica deportiva ¿Dónde transcurre entonces la experiencia?

El lugar (o el *no lugar*) donde acontecieron las experiencias que relataremos es nada más ni nada menos que WhatsApp ¿Pero qué hacíamos dos profesionales *jugando* con WhatsApp en nuestras horas de trabajo?<sup>30</sup>

Tal vez sería larga de contar la historia, pero podemos sintetizarla más o menos así. Una de nosotras (Ana, Licenciada en Educación Física) se desempeña como docente auxiliar en la asignatura '*Pedagogía*', que se dicta para estudiantes de primer año del Profesorado en Educación Física en la Universidad Nacional de Río Cuarto. La otra (Analia, Licenciada en Psicopedagogía) se

---

<sup>30</sup> Y hemos jugado también con Facebook, en aulas virtuales... y no nos cansamos de jugar.

siente atraída desde hace tiempo (mucho tiempo) por los procesos de aprendizaje mediados tecnológicamente y siempre que puede se involucra en esos contextos. De hecho, experimenta más gusto dando clases o cursos en contextos virtuales antes que en aulas tradicionales. Más aún, siente mayor seguridad, habilidad y experimenta emociones positivas al desenvolverse en tales contextos. Así fue que nos asociamos (Ana y Analía)<sup>31</sup> y planificamos una tarea que sería propuesta a estudiantes de primer año en el marco de la asignatura *Pedagogía*.

La referida tarea versaba sobre un contenido de la asignatura (específicamente sobre el tema modelos pedagógicos) y se planteó como una actividad a ser resuelta en grupos conformados por 3, 4 ó 5 estudiantes. Hasta ahí todo *'normal'*. Sin embargo, la actividad tenía una particularidad: ofrecía a los estudiantes la posibilidad de optar por resolverla de manera virtual o de manera presencial. Sí, los chicos podían elegir cómo querían resolverla. Así, aquellos grupos que optaban por la modalidad presencial, debían reunirse en horarios extra clase, como habitualmente lo hacen para otros trabajos grupales, y avanzar en la elaboración de la respuesta. En cambio, quienes optaban por la modalidad virtual para realizar la tarea, debían proporcionar sus datos de contacto al docente para que éste procediera a conformar grupos en WhatsApp, en los cuales se avanzaría (mediante comunicaciones virtuales) en la elaboración de la respuesta. Por tratarse de un trabajo grupal que, además, debía escribirse en colaboración entre los integrantes de los grupos, se sugirió trabajar con documentos compartidos en Google Drive.

La pregunta que podría caber al lector a esta altura del escrito es *por qué WhatsApp y por qué Google Drive* si los chicos se en-

---

<sup>31</sup> En realidad la historia es algo más larga. Nos 'asociamos', o comenzamos a trabajar en equipo, mucho antes de la experiencia con la tarea que aquí contamos. Tal vez allá por el año 2009, cuando Ana obtuvo una beca doctoral de CONICET y Analía se desempeñó como su directora.

contraban cursando una carrera en modalidad presencial y tenían entonces posibilidad de juntarse y trabajar en grupo en situaciones de interacción cara a cara. El objetivo de semejante propuesta fue generar oportunidades para el ensayo de habilidades sociales, comunicacionales y de trabajo en equipo en contextos virtuales. De hecho, entendemos que se trata de habilidades transversales y necesarias de cara a un mundo cada vez más virtualizado.

No es lo mismo comunicarse con otro en situaciones cara a cara que hacerlo con la mediación de la tecnología. No es lo mismo debatir ideas en una situación y otra. No es lo mismo llegar a acuerdos. No es lo mismo manifestar desacuerdos con la postura de otro. No es lo mismo expresar emociones frente a lo que un par dice (o no dice). No es lo mismo organizar un trabajo. No es lo mismo... y precisamente por eso, porque no es lo mismo, entendemos valioso alfabetizar a los estudiantes respecto de todas estas habilidades necesarias para comunicarse y trabajar en equipo en contextos mediados tecnológicamente. Así fue como, 10 grupos en WhatsApp -con 3, 4 ó 5 integrantes cada uno- mantuvieron activos nuestros celulares por varios días (inclusive sábados, domingos y en horarios poco académicos). De hecho, el plazo para la realización de la actividad fue de 15 días. Quienes monitoreábamos y orientábamos la experiencia éramos parte de los grupos en WhatsApp y teníamos acceso a los documentos compartidos en Google Drive en los que los estudiantes iban avanzando en la construcción de las respuestas.

Existen sin dudas múltiples aristas y ángulos desde los cuales sería interesante analizar esta experiencia de trabajo en WhatsApp. Pero elegimos centrarnos en dos aspectos: 1) las habilidades que se esperaba que los estudiantes pusieran en juego durante su realización (y que no vimos demasiado desplegadas); 2) las emociones que generó la propuesta tanto en los estudiantes como en quienes orientábamos la tarea.

## Sobre las habilidades

### *¿Son tan hábiles como creemos con la tecnología?*

Habitamos en un mundo en el que la tecnología está omnipresente. Los jóvenes del siglo XXI son la primera generación que ha conocido desde su infancia un universo mediático diversificado. Las pantallas -de TV, de cine, de celular y de computadora- son parte esencial de la cotidianidad de los chicos. Se han naturalizado en sus vidas y forman parte importante de su identidad. Los adolescentes de hoy tienen una vida de relación en contextos presenciales y otra en ambientes virtuales, una identidad física y una digital, experiencias *offline* y *online* (Morduchowicz, 2013). Así, mientras los adultos generalmente separan lo virtual de lo presencial, para los jóvenes todo forma parte de una única dimensión: *'la realidad'* (Busquet et al., 2013).

Dadas estas características, prevalece hoy una concepción desde la cual se considera que los jóvenes pertenecen a una generación de *'nativos digitales'* que utilizan hábilmente las tecnologías y que, por tanto, dominan ampliamente una serie de habilidades digitales básicas que les permiten operarlas con soltura y eficacia. Sin embargo, tales habilidades no se vieron del todo reflejadas en el momento de comunicarse virtualmente o de manejar procesos de escritura colaborativa mediados por Google Drive. Más aun, más de la mitad de los chicos no conocían la herramienta. Entre quienes dijeron conocerla (algo menos de la mitad) algunos sabían de su existencia pero no la habían usado previamente; otros la habían usado pero para otras circunstancias (por ejemplo guardar fotos) y muy pocos, tan solo 3, refirieron a haber hecho con anterioridad un uso académico de la herramienta en su paso por el secundario.

En la misma línea de los resultados obtenidos en la experiencia que estamos relatando, otros estudios realizados en los últimos años señalan la necesidad de relativizar el concepto de *'nativos digitales'* y de no sobrevalorar las habilidades de los es-

tudiantes actuales con las tecnologías<sup>32</sup>. Tienen sin dudas habilidades tecnológicas, pero tal vez limitadas a algunas actividades y a determinados contextos (Bennett y Maton, 2010; Bennett et al., 2008; Chiecher, 2016; Chiecher et al., 2016; Garrido et al., 2016; Gisbert y Esteve, 2010). Tal es así que en escritos más recientes se habla de ‘aprendices digitales’ en lugar de ‘nativos digitales’ (Gallardo et al 2016).

### *¿Conectados y... comunicados?*

A pesar de lo diferente que puede ser la comunicación cara a cara de la comunicación mediada por tecnologías<sup>33</sup>, los chicos de hoy pasan de uno a otro contexto con total naturalidad y lo hacen además permanentemente a lo largo del día. Como decíamos más arriba, mientras los adultos tienden a diferenciar lo presencial de lo virtual, para los jóvenes todo es parte de una misma dimensión. Ellos están prácticamente todo el día ‘conectados’ (y también hemos leído por ahí el uso del término ‘hiperconectados’ para enfatizar la fuerza del vínculo entre los chicos y la tecnología).

La primera actividad al despertar y la última antes de dormirse es chequear el celular, mirar los mensajes de WhatsApp o

---

<sup>32</sup> Para poner un ejemplo en ese sentido, al cursar la asignatura Pedagogía (en la cual se implementó la experiencia que aquí relatamos) los estudiantes debían darse de alta también en un aula virtual del Sistema de Apoyo a la Teleformación que posee la Universidad Nacional de Río Cuarto. Muchos tuvieron dificultades con este procedimiento que es, en realidad, bastante sencillo. Pareciera que resulta dificultoso transferir las habilidades de una aplicación a otra, de una plataforma a otra. El cambio de formato o el cambio de orden en los pasos a seguir produce, en muchos casos, una especie de bloqueo y pone a los nativos digitales en el lugar de poco habilidosos.

<sup>33</sup> Mientras que al interactuar personalmente con alguien disponemos de elementos visuales y gestuales que acompañan y dan sentido a la comunicación, en los entornos virtuales la interacción está bastante limitada al texto escrito. La ausencia del canal visual reduce la posibilidad de expresar aspectos socio-emocionales y minimiza la información disponible sobre el otro, sus actitudes, humor y reacciones.

las publicaciones de sus contactos en Instagram<sup>34</sup>; porque son además *'multitask'* (o multitarea); esto es, pueden atender a varias tareas al mismo tiempo y así es como en sus dispositivos móviles descargan no una, sino diversas aplicaciones, tales como redes sociales y juegos. Pueden estar así en Instagram, editar fotos o videos y compartirlas en Snapchat, chatear en WhatsApp, escribir en Twitter, jugar al Clash Royale o pasar por Facebook y publicar una foto.

Considerando entonces el atractivo que el dispositivo móvil ejerce sobre los chicos y suponiéndolos muy habilidosos para comunicarse a través de esta herramienta (puesto que es lo que permanentemente hacen), imaginamos que proponer una tarea que requiriera el uso del dispositivo preferido, generaría gusto (motivación lo llamamos en educación) y garantizaría una comunicación efectiva entre ellos (puesto que es la modalidad de comunicación que utilizan frecuentemente).

Sin embargo, los resultados de la experiencia no cubrieron las expectativas iniciales. Llamativamente, los estudiantes intervenían de manera muy escasa en los grupos, resultado prácticamente insuficientes sus participaciones. Demasiado silencio. A tal punto que intervenían con muy escasa frecuencia en relación con la tarea pero también estaban casi ausentes *intervenciones sociales o ajenas a la tarea*<sup>35</sup> (como por ejemplo saludos de bienvenida y

---

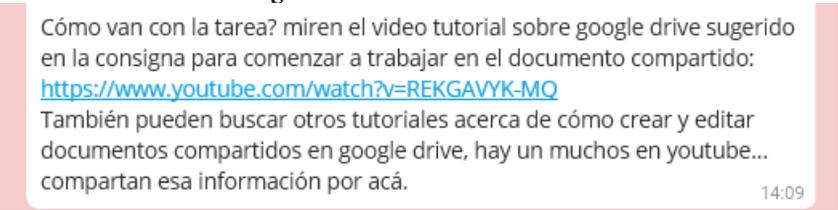
<sup>34</sup> WhatsApp e Instagram, junto con YouTube son las redes más usadas en nuestro contexto. Luego de un tiempo de reinado de Facebook, los jóvenes parecen haber migrado de esa red social a otras. Así lo mostraron resultados de una encuesta administrada a ingresantes de ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto en 2016 y 2017. Y así lo muestran también observaciones diarias que podemos hacer quienes tenemos hijos, alumnos o jóvenes a nuestro alrededor. Precisamente, hace unos días, una profesora de coreografía que trabaja con adolescentes de 12 a 17 años nos comentó que les pedía a sus alumnas que revisaran un grupo que tienen en Facebook para enterarse de novedades o comunicados y las chicas respondieron que ellas usaban Instagram o WhatsApp y que Facebook había quedado en el olvido.

<sup>35</sup> Las intervenciones sociales, si bien no están vinculadas con la tarea que se tiene que realizar, tienen la función de apoyar y sostener los procesos cognitivos y

de despedida, dirigirse al compañero por su nombre, manifestaciones de humor, uso de emoticones, expresión de sentimientos o estados emocionales, pedidos de disculpas y agradecimientos, comentarios de situaciones de vida personales, etc).

Tal era el silencio en algunos periodos que se hacía necesaria la intervención de la docente para activar el grupo, recordar plazos, etc. La imagen siguiente muestra, precisamente, un mensaje de la docente, tras varios días de completo silencio en uno de los grupos.

**Figura 1.** *Intervención del docente*



Cómo van con la tarea? miren el video tutorial sobre google drive sugerido en la consigna para comenzar a trabajar en el documento compartido: <https://www.youtube.com/watch?v=REKGAVYK-MQ>  
También pueden buscar otros tutoriales acerca de cómo crear y editar documentos compartidos en google drive, hay un muchos en youtube... compartan esa información por acá.

14:09



Están muy callados... casi que no han interactuado por este medio, en qué parte de la tarea se encuentran?

14:16

Habían transcurrido ya 4 días desde la creación del grupo en WhatsApp -espacio en el que los estudiantes debían comunicarse y organizarse para realizar la tarea- y no había una sola

---

de aprendizaje que tienen lugar en los grupos. En un trabajo previo de Chiecher y Donolo (2013) se analizaron las interacciones en grupos de estudiantes de posgrado que se comunicaban con la mediación de un foro en un aula virtual con el fin de resolver una tarea. En ese contexto, las intervenciones sociales o ajenas a la tarea, resultaron ser las más abundantes en todos los grupos. En la experiencia que aquí relatamos se observan diferencias en el medio utilizado para comunicarse (foro versus WhatsApp) y tal vez también en el perfil de los estudiantes (estudiantes de posgrado en un caso y estudiantes de primer año universitario en otro ¿Será entonces que al cambiar el medio cambia también el estilo de comunicación? ¿O será que los chicos de hoy no tienen demasiadas habilidades para comunicarse virtualmente cuando se trata de interactuar en torno de un objetivo académico? ¿O será que no tienen ganas, interés o motivación? ¿Tal vez las exigencias de otras materias más específicas a la carrera eran atendidas primero, mientras que la tarea propuesta desde Pedagogía no resultaba prioritaria?

intervención de alguno de ellos que intentara sugerir algún modo de organización posible para avanzar con la respuesta. Ni dudas, ni certezas. Ni propuestas, ni avances. Ni explicaciones acerca de por qué estaban en silencio. Ni avisos a los demás acerca de cuándo, cómo y qué podía aportar cada uno a la tarea grupal. Como si nada hubiera por hacer. Como si el tiempo de 15 días con que contaban para avanzar en la actividad fuese demasiado holgado y casi eterno ¿Cambiaría la situación cuando se acercara la fecha de entrega de la respuesta? ¿Se activarían los estudiantes? Lo cierto es que no mucho. Con escasos intercambios, casi todos los grupos avanzaron en la tarea a último momento.

### *Creencias en cuestión*

Es hora entonces de poner en cuestión algunas fuertes creencias que los adultos sostenemos acerca de los jóvenes de hoy. Por un lado, *no son tan hábiles como creemos con las tecnologías*; de hecho, ni siquiera conocen o no dominan herramientas TIC que podrían utilizar con finalidades de las más variadas (por ejemplo, funcionalidades de Google Drive). Por otro lado, *no son tan hábiles como creemos para comunicarse efectivamente a través de WhatsApp*. Grupos demasiado silenciosos, pocas iniciativas para organizar el trabajo, escasas consultas sobre la tarea<sup>36</sup> y limitadas propuestas de avance fueron el denominador común prácticamente en los 10 grupos que habían elegido voluntariamente trabajar en el entorno virtual.

---

<sup>36</sup> Y cuando las había eran preguntas que podían responderse tan solo leyendo la consigna que se había proporcionado para resolver la tarea. En un caso, por ejemplo, un alumno preguntó en el grupo, dirigiéndose claramente al docente, si era posible realizar un cuadro comparativo para dar respuesta a un ítem de la tarea cuando en la consigna decía textualmente: *“elaborar una síntesis en la que recuperen aspectos significativos de los modelos pedagógicos; también pueden realizar un cuadro comparativo”*. Como puede apreciarse, en la consigna misma estaba la respuesta. No era necesaria la consulta en ese caso.

Parece oportuno traer a colación la idea de que el trabajo en equipo demanda no sólo la regulación individual del propio aprendizaje, sino también una importante dosis de *regulación social, autorregulación grupal, co-regulación* o *regulación compartida*, en términos de distintos autores (Järvenoja, 2010; López Benavides, 2009; López y Álvarez, 2011; Mauri, Colomina y Gipert, 2009).

Se tornan relevantes en estos casos las conductas o comportamientos de negociación y de consideración del compañero, de sus posibilidades, limitaciones, de sus avances y dificultades durante el proceso de aprendizaje. En tal sentido, parece clave -entre otras cosas- lograr una planificación consensuada de la actividad a resolver y de los pasos a seguir, de los tiempos disponibles para participar, tratar de cumplir lo pactado en los acuerdos iniciales, chequear con frecuencia y asiduidad los mensajes en el grupo para ver las opiniones de los compañeros, dejar constancia y aviso de lo que cada uno está realizando, revisar exhaustivamente el requerimiento de la actividad a desarrollar, etc. (López Benavides, 2009). Sin embargo, poco de todo esto se vio. En otros términos, estuvieron bastante ausentes las habilidades sociales, participativas y comunicacionales de los estudiantes ¿Será porque se veían presencialmente y resolvían de ese modo algunas cuestiones atinentes al trabajo grupal? ¿Será que los intimidaba la presencia del docente en los grupos? ¿Será que no son tan hábiles como creemos para comunicarse de manera efectiva en entornos virtuales?<sup>37</sup> ¿Cómo van a hacerlo cuando se desempeñen como profesionales y ciertas situaciones les demanden comunicarse virtualmente?

## **Sobre las emociones**

Las emociones también tienen lugar en WhatsApp y aparecen, en

---

<sup>37</sup> Parece llamativo que no apelaban a los audios para comunicarse más fácil y fluidamente. Ello, hasta que la docente tomó la iniciativa de enviar audios y entonces algunos comenzaron a usar el recurso.

ese contexto, encarnadas en los populares *emojis*<sup>38</sup>. Así fue como durante el transcurso de la tarea fueron apareciendo una variada gama de emociones; y no solamente en los estudiantes sino también en quienes orientábamos la actividad.

Hacia el fin de la tarea solicitamos a los estudiantes, a través de un mensaje en el grupo de WhastApp, que describieran su experiencia con 3 *emojis*. También administramos un cuestionario en el que una de las preguntas les consultaba acerca de las emociones que les había generado la experiencia de resolver una tarea usando WhatsApp.

Las respuestas frente a ambas solicitudes dejaron ver un coctel de emociones, tanto positivas como negativas. Así, los *emojis* más usados para describir la experiencia fueron aquellos cuyo significado tiene que ver con la aprobación, complicidad, satisfacción o gusto por algo (23 en total).

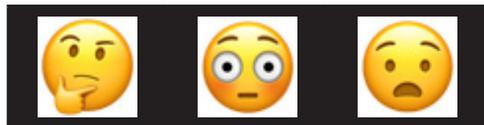
**Figura 2.** *Emojis* más usados por los estudiantes para describir su experiencia



También se recurrió, casi en igual medida (25 sujetos en total) a *emojis* que mostraron emociones no tan definidas respecto de la tarea, como la carita pensativa, de sorpresa o asombro. Podemos interpretar que la tarea los hizo pensar reflexivamente sobre algún asunto o bien que piensan dudosamente acerca de la propuesta de realizar una tarea con esta modalidad. En cuanto a la expresión de asombro o sorpresa, puede que estén asombrados y sorprendidos gratamente o bien de manera negativa. No lo sabemos con certeza.

<sup>38</sup> *Emoji* es una palabra japonesa que se utiliza para designar las imágenes o pictogramas que son usados para expresar una idea, emoción o sentimiento en medios de comunicación digital.

**Figura 3.** *Emojis más usados por los estudiantes para describir su experiencia*



También se usaron imágenes de tecnología (en 9 ocasiones) como el celular y la computadora. Ello para representar tal vez una dimensión novedosa de la actividad, que se resolvía con la mediación de tecnologías.

**Figura 4.** *Imágenes relacionadas con tecnología disponibles en WhatsApp*



El *emoji* que representa a un estudiante aplicado y estudioso fue usado en 5 ocasiones.

**Figura 5.** *Emoji estudiante aplicado*



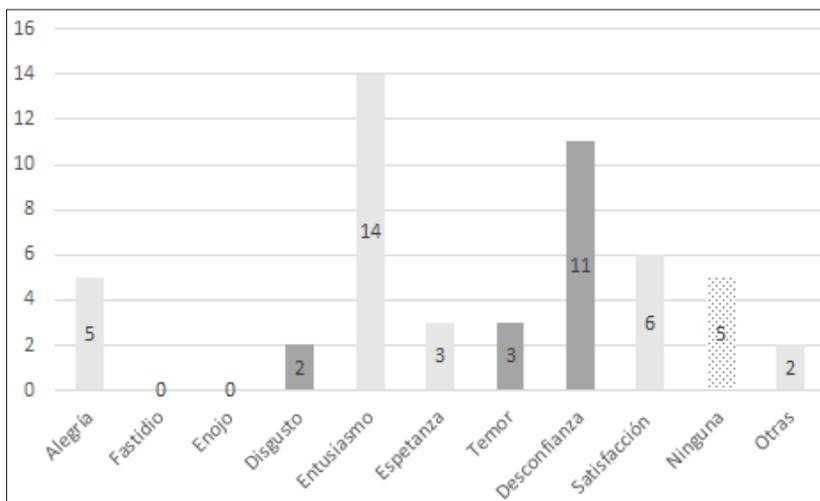
Tan solo 1 estudiante usó un *emoji* que expresa claramente emociones negativas hacia la propuesta. La carita de furia y enojo.

**Figura 6.** *Emoji con cara de furia*



Resultados similares se obtuvieron frente a la pregunta *¿Qué emociones experimentaste cuando te enteraste que la tarea se resolvería principalmente a través de comunicaciones virtuales?*

**Figura 7.** Emociones experimentadas frente a la tarea mediada por WhatsApp y Google Drive.



Gris claro: emociones positivas - Gris oscuro: emociones negativas - Trama: no experimentó emociones.

Como ilustra la Figura anterior, de los 38 alumnos que respondieron, 5 no experimentaron ninguna emoción. Entre los 33 restantes, las emociones positivas fueron mencionadas en 30 ocasiones (14 entusiasmo, 6 satisfacción, 5 alegría, 3 esperanza, 2 sorpresa y curiosidad) mientras que las emociones negativas fueron mencionadas solamente por 16 sujetos (11 desconfianza, 3 temor y 2 disgusto).

Como se puede inferir, entre los 33 chicos que dijeron experimentar alguna emoción (recordemos que 5 no sintieron ninguna emoción) algunos manifestaron solamente emociones positivas frente a la tarea (20 sujetos), otros solamente emociones negativas (10 sujetos) y un tercer grupo, una mezcla de emociones (3 sujetos).

¿Y los docentes? ¿Cómo se sintieron durante el desarrollo de la experiencia? ¿Qué emociones experimentaron?

**Figura 8.** *Expresiones de Ana y Analía, orientadoras de la tarea.*

Las experiencias nuevas siempre me generan mucho **entusiasmo** y altas expectativas, lo novedoso me atrae, aún más si incluye promover el aprendizaje de manera integral (aspectos conceptuales, procedimentales y vinculares). No obstante, a medida que la experiencia propuesta avanzó, el entusiasmo fue disminuyendo y algunas intervenciones de los estudiantes me hicieron sentir **fastidio (disgusto)** ya que se notaba el poco compromiso por parte de los grupos en general. Al evaluar la tarea me **desilusioné**, no era lo que esperaba. Suponía que el hecho de innovar con el medio por el cual se realizaban los intercambios y la elaboración de la tarea resultaría en una mejor producción final. No fue así en la mayoría de los grupos, excepto en uno.

Antes de proponer la tarea, en el momento de diseñarla, me sentí esperanzada, sobre todo por el hecho de pensar que al invitar a los estudiantes a realizar una actividad para la cual tenían que usar WhatsApp, ellos se entusiasmarían y motivarían. El día que se presentó la tarea a los alumnos y se crearon los grupos en WhatsApp sentí entusiasmo, incertidumbre, expectativa, curiosidad y ansiedad por ver cada mensaje de los chicos. Con el paso de los días, se abrieron paso la sorpresa, la decepción, el desencanto... Sorpresa, por las escasas habilidades tanto tecnológicas como sociales que los estudiantes desplegaron. Decepción y desencanto por el silencio que a veces había en los grupos, porque no se veían acción, organización, avances. Pero al fin satisfacción por el hecho de haber concretado una propuesta novedosa; y nuevamente entusiasmo y motivación para generar nuevas propuestas, que mejoren la que aquí se relató.

## **Más juegos con WhastApp y más habilidades para promover en otros y en nosotros**

Con un pensamiento breve quisiéramos cerrar el escrito. Si bien los jóvenes -e incluso los niños- mantienen una relación fluida con las tecnologías, lo cierto es que sus habilidades para operarlas son variables. Pueden ser muy hábiles para entender las reglas y procedimientos de un juego online pero, tal como quedó demostrado en la experiencia relatada, la mayoría despliega escasas habilidades para comunicarse, organizar una tarea grupal, debatir ideas y argumentos de manera asincrónica o para escribir un documento colaborativamente con el apoyo de herramientas TIC.

Precisamente, EN ESE LUGAR DEBE ESTAR LA EDUCACIÓN (sí, así con mayúsculas): promoviendo la alfabetización digital y las habilidades y competencias necesarias en el siglo XXI. Precisamente allí, hacen falta docentes dispuestos a generar oportunidades para que los jóvenes puedan ensayar habilidades de comunicación y de trabajo en equipo en entornos virtuales; pero dispuestos también a poner en juego ellos mismos nuevas habilidades.

De hecho, mientras la experiencia transcurría quienes la orientábamos pusimos en juego habilidades variadas, incluso algunas que no imaginamos tener que desplegar. Habilidades para explorar e inmiscuirnos en entornos de aprendizaje novedosos; habilidades tecnológicas para operar ciertas herramientas TIC; habilidades comunicacionales para intervenir en los grupos animando el trabajo cuando reinaba el silencio; habilidades para tolerar y regular las emociones negativas y la sensación de frustración a veces provocadas cuando las cosas no salen como inicialmente las imaginamos. Y no solo tolerarlas sino poder sortearlas y capitalizar cada experiencia como un aprendizaje y como una posibilidad de superación.

En ámbitos académicos resulta interesante y necesario *invitar a jugar... poner en juego...* desde lo cognitivo, lo afectivo, lo

vincular, múltiples habilidades a partir de situaciones que permitan *hacer como si...* ensayar con otros -futuros colegas- en escenarios educativos diversos.

Como docentes el reto que se nos plantea día a día es generar conocimientos y habilidades más complejas, más sutiles, más desafiantes, que promuevan oportunidades para un mejor desempeño profesional a futuro. No solo estamos refiriéndonos a tener iniciativa, también supone persistir y ser resilientes si las expectativas iniciales no se cumplen. En fin, *invitamos a jugar, a divertirnos, a sorprendernos, a aprender y a apostar* por las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales en contextos académicos.

## REFERENCIAS

- Bennett, S. y Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (5), p. 321-331.
- Bennett, S., Maton, K. y Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), p. 775-786.
- Busquet, J.; Medina, A. y Ballano, S. (2013). El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela. Encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol. 4, nº 2, pp. 115-135. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/269603201\\_El\\_uso\\_de\\_las\\_TRIC\\_y\\_el\\_choque\\_cultural\\_en\\_la\\_escuela\\_encuentros\\_y\\_desencuentros\\_entre\\_maestros\\_y\\_alumnos](https://www.researchgate.net/publication/269603201_El_uso_de_las_TRIC_y_el_choque_cultural_en_la_escuela_encuentros_y_desencuentros_entre_maestros_y_alumnos)
- Chiecher, A. (2016). Tareas grupales mediadas por Facebook. Síntesis de resultados tras 4 años de experiencias. *7mo Seminario Internacional de Educación a Distancia*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 20 y 21 de octubre de 2016. Disponible en [http://7moseminariorueda.org/sites/default/files/Chiecher\\_Rueda.pdf](http://7moseminariorueda.org/sites/default/files/Chiecher_Rueda.pdf)
- Chiecher, A.; Vicario, J.; Méndez, M. A. y Paoloni, P. (2016). Jóvenes y redes sociales ¿Es tan fluida la relación cuando media una propuesta académica? *III Congreso Argentino de Ingeniería y IX Congreso*

- Argentino de Enseñanza de la Ingeniería*. Universidad Nacional del Nordeste, 7 al 9 de septiembre de 2016.
- Chiecher, A. y Donolo, D. (2013). Trabajo grupal mediado por foros. Aportes para el análisis de la presencia social, cognitiva y didáctica en la comunicación asincrónica. En Chiecher A.; Donolo, D. y Corica, J. L. (comps) *Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina.
- Garrido, M.; Busquet, J. y Munte, R. (2016). De las TIC a las TRIC. Estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, nº 54, pp. 44-57. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i54.2953>
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, nº 7, p. 48-59
- Gallardo, E.; Marqués, L. y Bullen, M. (2016). Hablemos de aprendices digitales en la era digital. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, nº 15. Disponible en <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=lets-talk-about-digital-learners-in-the-digital-era>
- Järvenoja, H. (2010). Socially shared regulation of motivation and emotions and collaborative learning. University of Oulu. Disponible en <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514263309/isbn9789514263309.pdf>
- López, D. y Álvarez, I. (2011). Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje colaborativo en línea a través de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14, pp. 161-183.
- López Benavides, D. (2009). Regulación del comportamiento durante la construcción conjunta de conocimientos en tareas cooperativas en entornos de aprendizaje virtuales asincrónicos y escritos. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/1921/1/DTEPP3LopezDenise.pdf>
- Mauri, T; Colomina, R. y Gisbert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 348, pp. 377-399.
- Morduchowicz, R. (2013). Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas. Buenos Aires: *Fondo de Cultura Económica*.

## **La consulta veterinaria. Un espacio para hacer feliz a la gente**

---

**Raúl Javier Paoloni**

Soy Médico Veterinario y hace 22 años que me dedico a la clínica de pequeños animales. Hasta hace poco tiempo cuando alguien me preguntaba a qué me dedicaba, le decía precisamente eso, que dedico mi vida a “curar” perros y gatos, y lo decía con orgullo. Lo decía porque lo sentía y creía que esa era mi misión en esta vida, siempre sentí que estoy hecho para hacer lo que hago. Ahora, cuando me preguntan, digo que me dedico a *hacer feliz a la gente*.

Y lo digo porque tengo la posibilidad y la bendición de generar una oportunidad para que los propietarios de mis pacientes sean felices. Imagínense como me miran las personas cuando escuchan esto!!! Igualmente, a pesar de esas miradas algo ‘desconfiadas’ les digo que me dedico a eso y que si nos lo permiten, si alguna vez necesitan de nuestros servicios, si nos visitan, tendrán los mejores 30 minutos de su día, porque a esto apuntamos, hacia ese objetivo nos enfocamos, a ofrecerles los mejores 30 minutos de un día que “casi siempre” viene complicado. A eso me dedico ahora, a generar oportunidades para que la gente sea feliz.

Para tener un enfoque distinto, para virar el rumbo, hubo que cambiar y no fue fácil hacerlo, ni tampoco fue rápido. El camino que decidí recorrer los últimos 7 años de mi carrera pro-

fesional fue al principio algo extraño, raro. Ocurrió después de analizar fría y profundamente mi vocación, mi comportamiento en el consultorio, el comportamiento de mi equipo de trabajo, fue después de analizar los ingresos, la tasa de retorno de los propietarios de nuestros pacientes -es decir, cuántas personas vuelven a la veterinaria después de la primer consulta, cuántos vuelven dentro del primer año, cuántos se transforman en clientes “activos”. En otras palabras, entre los aspectos que analicé, me centré en determinar cuántas son las personas que piensan en nosotros cada vez que su perro o gato necesita algo, que muchas veces no es necesariamente atención médica.

En este nuevo enfoque introspectivo sobre mi quehacer profesional, tuve que analizar mi forma de vestir, mi modo de presentarme a quienes no me conocen, mi oralidad, incluso como atendía el teléfono. Me separé de lo que parecía me había “fagocitado” -la rutina de mi trabajo- y me puse en un papel de observador, como si con un sistema de cámaras estuviera observándome a mí mismo actuar y también a mis compañeros de trabajo. Y esa observación fue profunda y “a toda hora”, porque un día de primavera a la mañana después de correr unos kilómetros, darnos una ducha e ir a trabajar no es lo mismo que hacerlo un día de pleno invierno, con un estado gripal o con dolor de garganta... o un día de verano, a la siesta, con un calor agobiante, cuando dejamos la pileta, dejamos la familia y salimos corriendo a atender una urgencia.

No hace falta ser un erudito para darse cuenta que nuestra respuesta será muy superior el día primaveral: llegamos recién bañados, a las 10 de la mañana, las flores, los pájaros, todo el ambiente que nos rodea parece que se confabulara para que brindemos una respuesta más que satisfactoria; estamos contentos, motivados y esa sensación sin duda la percibe el propietario de nuestro paciente porque la contagiamos!!! Es así, nos mostramos alegres, quizás hasta hagamos algún chiste, estamos relajados, to-

mamos decisiones y la consulta termina de manera brillante, con un paciente con diagnóstico y tratamiento correcto y un propietario feliz y agradecido.

Ahora vayamos a la “vereda opuesta”, vayamos al día de invierno, ese día que no nos queremos levantar, está hermoso para quedarse en cama, nos duele la garganta... pero bueno... nos tenemos que levantar e ir a trabajar, que se le va a hacer, no queda otra. Salimos, manejamos un rato y llegamos al trabajo, nuestro estacionamiento está ocupado, tenemos que dejar nuestro vehículo lejos, caminamos y calculamos que no iba a estar tan frío!!! Nos damos cuenta que estamos desabrigados y nos duele la garganta!!! Nos cubrimos el cuello y la boca con la mano para “no respirar el aire helado” y seguimos nuestro “peregrinar” hasta la clínica. Llegamos a la veterinaria, entramos, y cuando pasamos por la sala de espera, nuestro cliente ya nos estaba esperando, nos saluda muy amablemente (nosotros no) y susurra algo así como: “ahora que tiene plata llega tarde el doc”... lo dice como chiste, con la mejor onda, pero a nosotros el chascarrillo nos causa verdaderamente poca gracia (nada de gracia).

No hace falta ser un erudito para darse cuenta que la respuesta que brindaremos será muy inferior a la del día primaveral. Pero... ¿qué culpa tiene el propietario? Y peor aún, qué culpa tiene el paciente de que respondamos de manera deficitaria, y cuando digo de manera deficitaria me refiero a un TODO. ¡No tiene ninguna culpa! La culpa es nuestra y es intransferible, somos responsables absolutos de nuestra respuesta.

El ponerse en perspectiva de observador es evaluar todo lo que hacemos, sea cual sea el día y la hora en que lo hacemos y una conclusión que ya podemos ir sacando es que tenemos que responder de igual manera en “invierno que en primavera”. El entorno, el ambiente, el clima, una discusión con nuestra pareja, un enojo con nuestros hijos, un mal día en el tráfico, ninguna de estas circunstancias, bajo ningún concepto tiene que modificar

nuestra capacidad de dar una respuesta proactiva a nuestro paciente y su propietario. Una sugerencia para quienes trabajamos en contacto permanente con la gente, somos humanos, nos podemos enfermar, sentirnos mal, podemos no estar al 100% algún día...mi sugerencia es no ir al trabajo, quedarse en casa, descansar, recuperarse y volver con todas las pilas cuando nos sintamos mejor!!!

Nosotros somos un reloj, un reloj biológico, con complejos engranajes y pilas que, respectivamente, son movidos y cargadas por múltiples sistemas, uno de ellos es el sistema endocrino. Fabricamos hormonas como las endorfinas, la serotonina, la melatonina, que tienen mucho que ver con nuestros estados de ánimo y a su vez estamos influenciados, por ejemplo, por las horas de luz, por la radiación solar, por la temperatura ambiental. Pero no debería haber ritmo circadiano ni ritmo circanual que modifique nuestra capacidad de respuesta. Si bien la crono-farmacología ha estudiado todas estas variantes, yo les digo que podemos hacerle “trampas” a este juego hormonal, y esta “trampa” es tremendamente beneficiosa para nuestra calidad de vida, para la toma de decisiones, para la calidad de las respuestas que daremos en esta vida. Y si hay un “culpable” de hacer estas trampas, ese es el nuestro cerebro, nuestra voluntad y nuestra capacidad para motivarnos.<sup>39</sup>

Nosotros tenemos el “poder” para decidir cómo responder bajo cualquier situación...es más, les diría que como todos estamos acostumbrados a que nos respondan mal en una repartición publica, estamos acostumbrados a que el taxista “nos gruñá”, estamos acostumbrados que en el banco “ni siquiera nos digan buenos días”, estamos acostumbrados a algo que no debería ser así.

---

<sup>39</sup> La expresión *ritmo circadiano* refiere a los ritmos que tienen lugar con una periodicidad de unas 24 horas. Ritmo circanual es la variación periódica de un parámetro biológico cuyo ciclo completo es un año. Diccionario Médico de la Universidad de Navarra <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/ritmo-circanual>

Me niego, me resisto a ver estas respuestas como “normales”. Entonces... ¡más fácil para nosotros! Si todos esperan una atención pobre, amarga, seca, sin sustento... nosotros con poco podemos sorprender, quizás baste solo una sonrisa, una cálida bienvenida, una palabra amable, una atención compasiva. Sorprendamos a la gente con nuestro don de gente!!! Cambiemos, mejoremos su día, hagamos que se sientan cómodos. Todo lo bueno que demos lo recibiremos con creces!!!

Atención compasiva nada tiene que ver con compadecerse del “pobre” perrito y/o de su propietaria/o. Atención compasiva es satisfacer las necesidades médicas de nuestro paciente y las necesidades no médicas de su propietario, así lo expone en su libro de terapéutica contra el cáncer, el Dr. Gregory Ogilvie (2016). Explícitamente recomienda que quienes trabajamos y estamos en contacto permanente con gente, los que tratamos ocho o más horas al día con personas, no podemos darnos el lujo de estar mal, no nos entenderán y a la gran mayoría les importa poco y nada como estemos, siempre querrán ver la mejor versión de nosotros, todos son así con nosotros ¡y así somos nosotros con todos!

Tengamos en cuenta que si bien podemos poner todo para hacer sentir cómoda a una persona, puede que ésta no esté a gusto con nosotros, que no le guste nuestra cara, nuestra forma de hablar, que no le caiga bien un ayudante, nuestra recepcionista, no le guste nuestro edificio.... simplemente no quiere entablar relación alguna con nosotros. ¡No podemos agradarle a todo el mundo! Imaginemos que esto sucede... Pues no pasa nada! La vida es hermosa y continúa, damos vuelta la página y nos enfocamos en lo que sigue, cualquier relación “forzada” generalmente no llega a buen puerto.

Todas estas sugerencias debemos ponerlas en práctica siempre y cuando el respeto se mantenga; en el instante que percibimos que el respeto se pierde, que la persona nos falta el respeto a nosotros o a algún integrante del equipo, si bien hay técnicas

y tácticas de manejo para ese cliente disconforme y muchas veces mal educado, que podrían abordarse en otro capítulo, mi sugerencia cuando se entra en el terreno de la falta de respeto, es invitar a la persona a que pida otra opinión, acompañarlo hasta la puerta y despedirlo amablemente haciéndole saber que quizás nosotros no seamos el profesional que él busca o tal vez él no es el cliente en el que deseamos enfocarnos. Recuerden siempre, así como nos eligen, nosotros también podemos elegir a quien queremos atender. Por más que me digan lo que me digan... si no nos sentimos cómodos con ese cliente, si realmente es un trastorno para nosotros atenderlo... ¡no lo hagamos! Que lo atienda otro miembro del equipo si es necesario, y si es necesario perderlo para ganar salud... ¡ganemos salud!!! Porque si absorbemos toda esa energía negativa, seguramente la descargaremos en otro momento con alguien que sí valga la pena.

A veces veo la vida como un partido de fútbol, me entreno en la semana, hago mi mejor esfuerzo para llegar en óptimas condiciones al sábado, después del precalentamiento el DT decide qué estrategia vamos a usar para jugar ese partido, y los 11 que entramos a la cancha y los 6 suplentes, estamos de acuerdo en que esa es la mejor opción para enfrentar a ese rival, todos estamos convencidos y así lo hacemos. Todos dejamos “el resto” en la cancha; no nos queda nada, terminamos “vacíos”, nadie se guarda nada... en realidad a mi edad, termino “muerto” pero satisfecho y muy feliz de haber dejado todo. Yo ya gané.... El resultado del encuentro puede ser un triunfo, un empate o una derrota, pero yo ya gané.

Frente a la derrota, podemos hacer autocrítica, evitar cometer errores en el futuro, sacar algo positivo siempre, aun, de algo visto como “negativo” y ahí entra a jugar un término muy de moda en estos tiempos, la resiliencia. En lenguaje coloquial, una derrota puede ser tomada como algo negativo, pero si de esa derrota nos nutrimos, reconocemos errores, los corregimos y así mejoramos nuestro desempeño en el futuro, ¿qué tan negativa

fue esa derrota? ¿Qué tan negativa es si gracias a ella ganamos cientos de partidos?... si lo trasladamos a la vida “real”, ¿qué tan negativo puede ser equivocarnos?, si gracias a reconocer ese error y corregirlo, mejoramos nuestra capacidad de respuesta para el futuro.

Este cambio en mi vida, fue un cambio apoyado en la experiencia de la vida, de haber criado tres hermosas hijas, de llevarlas innumerable cantidad de veces a la consulta con sus pediatras, de haberlas llevado a consultas “de guardia”, a consultas con especialistas. Tengo que decirles que de muchas de estas experiencias he aprendido lo que NO tengo que hacer cuando un propietario pone un pie en mi veterinaria o lo que NO tenemos que hacer cuando toca la “segunda puerta” de ingreso a nuestro negocio, que es el teléfono. Porque eso es lo que es el teléfono para nosotros, una puerta más de ingreso a nuestro establecimiento, quien nos llama tiene que sentirlo así y nosotros tenemos que estar agradecidos de que quieran comunicarse con nosotros y de alguna manera extender una cordial invitación a que nos visiten, a que nos conozcan.

Hasta los 15 años de carrera, asistí a casi 80 cursos de actualización!!! , tengo todos los diplomas adornando las paredes de nuestro establecimiento. En mi ciudad, viajando a la “gran capital” que es Buenos Aires, viajando a la capital de mi provincia, Córdoba, en Universidades, Colegios Veterinarios, Círculos Profesionales, me transforme en un “cazador” compulsivo de cursos de actualización, siempre quise (y quiero) estar actualizado, ya que es un pilar fundamental para brindar un servicio de excelencia.

También hemos ido incorporando equipamiento...voy a hablarles en plural porque cada decisión tomada fue consensuada entre mi compañera de vida -mi esposa- y yo. Con ella iniciamos este proyecto y gracias a ella pudimos mantenernos firmes en las épocas difíciles. No se olviden que esta “historia” transcurre en un país volátil, con procesos económicos cíclicos de “bonanza” y

crisis; un país históricamente inflacionario, donde para comprar un euro, un dólar o una libra hay que poner 18 o más pesos argentinos (seguramente cuando lean este capítulo la cifra de pesos será mayor).

La incorporación de equipamiento nos permitió posicionarnos en la ciudad como un centro de referencia, de derivación, donde cualquier día y a cualquier hora podíamos atender una urgencia, realizar rayos X, ecografías, análisis de sangre, internaciones. Equipados así podemos brindar respuestas precisas a patologías de alta complejidad. Hasta hoy, el “lema” de nuestra campaña publicitaria es Veterinaria Vida...todo en un mismo lugar y con equipos propios.

Hicimos publicidad por todos los medios posibles, inclusive participamos desde hace 7 años y hasta la actualidad, de un reconocido programa de televisión, haciendo llegar “nuestro mensaje” no solo a la ciudad sino a las localidades vecinas, lo que es el área de influencia de nuestra ciudad. Y fue así que empezamos a recibir derivaciones, que fueron aumentando con los años y hoy más de 80 colegas confían en nosotros y ponen en nuestras manos sus pacientes con patologías de difícil resolución. Realmente esto es muy reconfortante, no solo percibir la confianza de los propietarios sino de los Médicos Veterinarios de cabecera de ese paciente.

Pero (siempre hay un pero), sentíamos que la respuesta de los propietarios que llegaban a nosotros por *motu proprio* no era la esperada. No lo sabría describir bien, pero nuestro sentimiento era agridulce, pensábamos que dábamos mucho, que ofrecíamos mucho, que nos entregábamos 110% y la respuesta era “pobre”... nos decíamos una y otra vez: mira vos, lo atendimos a la madrugada, un día feriado, un día del padre, un día de la madre, en navidad, año nuevo, hemos suspendido viajes, interrumpido celebraciones familiares para atender a estos pacientes ... pero ese propietario (con nuestro paciente) no regresaba y quienes lo hacían, lo hacían en un porcentaje mucho menor al que nosotros

esperábamos. Algo no estaba funcionando, ¿pero qué podría ser?

Después de incorporar equipamiento, incorporamos equipo “humano”, algo que también nos demandó mucho tiempo. Pasaron muchos colegas por la veterinaria, hasta que fueron quedando con nosotros los que entendieron la forma de trabajo, cómo queríamos hacer las cosas. En definitiva, pudimos después de muchos años conseguir formar un verdadero equipo de trabajo, con personas que comparten las ideas, con pensamiento crítico y los objetivos consensuados, porque siempre hay que tener objetivos, claros, concisos, y motivar al equipo para alcanzarlos es una función primordial de quien dirige el emprendimiento. Sin embargo, pasaron los años y, si bien crecíamos, seguíamos sintiendo que nos faltaba algo, que no estábamos contemplando algo, y eso que nos faltaba empezaba a ser cada vez más evidente en mis pensamientos. Llego un punto donde:

1) Estábamos muy bien ubicados, en una calle de doble mano, ancha y con fácil estacionamiento, a 10 cuadras del “centro” de una ciudad de 150.000 habitantes.

2) Teníamos un Centro Veterinario muy bien equipado, para brindar un verdadero servicio integral, donde todo lo que se les ocurra pueda necesitar un perro o un gato, nosotros estábamos en posición de brindarlo.

3) Habíamos incorporado profesionales formados, jóvenes y exitosos que podían brindar respuestas las 24 horas del día, los 365 días del año.

4) Estábamos presentes en los medios publicitarios, radio y televisión... es decir creíamos que estábamos presentes “en la mente” de los propietarios de nuestros pacientes, y que podíamos influenciar a quienes no eran nuestros “clientes” para que nos eligieran.

5) El propietario de la veterinaria (yo) había realizado cursos de actualización permanentemente y, además, en la última década me habían invitado para que diera cursos, disertaciones, conferencias, congresos del tema en el que había profundizado,

las enfermedades cardiorrespiratorias. Es decir nos (me) costaba entender como me llamaban para dar Conferencias en Salta, Tucumán, Rio Negro... algunas ciudades que estaban a 1000 ó más km de la nuestra, me llamaban para que, básicamente, les contara como resolver problemas de salud graves, como lo son los problemas cardíacos, por ejemplo, y yo lo hacía (y lo hago), les cuento que camino recorro para solucionarlos. Permítanme que les diga que los colegas quedaban “chochos”, satisfechos, contentos, agradecidos. Así fueron apareciendo y apareciendo las invitaciones para dar estos cursos de “actualización” que se centraban con una precisión y dedicación absoluta a resolver el problema de salud del perro o del gato con una enfermedad cardíaca o pulmonar. Ningún curso mencionaba la forma de ayudar al propietario, de cómo escucharlo, cómo entenderlo, cómo pararse frente a él, cómo hablarle, qué decirle, con qué tono, cómo potenciar esta comunicación mediante nuestro lenguaje corporal. Los cursos eran muy buenos, pero “sólo” se enfocaban en el animal y su problema de salud, limitándose a considerar únicamente los conocimientos teóricos y procedimentales que podrían contribuir a solucionar dicha dolencia. Gran error.

En definitiva... sentíamos que éramos los mejores que teníamos el más completo equipamiento, la mejor ubicación, la mejor formación...llegamos a creer todo esto y aun así...sentíamos que la respuesta era insatisfactoria, y lo empezábamos a notar en los “números”, los ingresos no crecían al ritmo que crecía nuestra inflación. Si el lector vive en un país “normal”, con estabilidad, le será difícil entender este concepto. Pero quienes viven en un país con inflación superior al 30 o 40% anual, lo entenderán fácilmente. Crecíamos, pero lentamente, muy lentamente y hubo años que este crecimiento estaba –en el mejor de los casos- uno o dos puntos por encima de la inflación, aún después de haber invertido en equipos lo que para nosotros era una fortuna. Para resumir, estaba todo lindo, viajaba, daba cursos, trabajaba de lunes a lunes, invertíamos en equipamiento, en formar profesionales, todo

hermoso, pero el crecimiento era lento, las tasas de retorno no superaban el 20%!!! Por cada 10 personas que hacían una consulta con nosotros, solo 2 volvían dentro del primer año. Eso no era bueno. Dicho al revés, de cada 10 propietarios, 8 no encontraban en nosotros lo que buscaban, ¡porque no volvían! ...mi misión era descubrir por qué ocurría esto.

Aquí reconozco otro grosero error, creíamos que éramos los mejores, cuando la realidad era muy distinta. Debemos trabajar siempre para tratar de ser los mejores, jamás creernos los mejores, así lo decía el quintuple campeón mundial de automovilismo Juan Manuel Fangio y cuánta razón tenía. No quiero que piensen que a esta altura estábamos frustrados o con miedo de fracasar. No nos sentíamos así, el miedo es una sensación paralizante. Cuando sentimos miedo, nos paralizamos y puede que la respuesta que demos no sea la más adecuada. Jamás sentimos miedo, sí veíamos que era necesario pensar un nuevo cambio.

En mi cabeza estaba la idea de cómo iba a ser nuestra Veterinaria, nuestro negocio, nuestro equipo de trabajo, yo la “veía” en mi cabeza, pero lo que veía en mi cabeza era muy distinto a lo que veían mis ojos. Para transformar la visión en realidad, había que implementar acciones, tomar decisiones, cambiar, había que cambiar... si no, la visión sería siempre una hermosa ilusión, un deseo, que quedaría ahí, en mis pensamientos. Todo muy bonito, pero había que concretar, transformar las ideas en resultados. Las estrategias que despleguemos para iniciar un cambio deben ser flexibles en tanto deben poder modificarse si vemos que no nos están llevando al objetivo. Pero este último debe ser firme, concreto, mensurable, tangible, terrenal, alcanzable. Siempre tenemos que saber hacia dónde vamos, y para llegar debemos tener un plan. Un vuelo internacional tiene un plan, un itinerario, se consideran alternativas en caso de que surjan inconvenientes, aeropuertos donde aterrizar y reabastecerse, donde llegar en caso de turbulencia, tormentas o en caso de que surja cualquier complicación en el vuelo, hay una innumerable serie de alternativas apuntadas a

solucionar vicisitudes, pero el destino siempre es inmodificable. Cuando nos subimos a un avión, lo hacemos sabiendo hacia dónde vamos, siempre.

Las estrategias deben ser varias, las opciones deben ser varias, siempre hay que tener un plan A, pero si este fracasa, tener uno B, C, D, E, etc. siempre tener en mente caminos alternativos, opciones, en nuestro caso esto es aplicable para nuestro negocio y también cuando ofrecemos alternativas a los propietarios de nuestros pacientes. La multinacional Sueca IKEA, vio que sus ventas caían, que la competencia los superaba, aun cuando ellos habían bajado los costos de venta; es decir, vendían menos aun cuando tenían menores precios que la competencia. Entonces cambiaron su estrategia y apostaron a mejorar el diseño de sus muebles, invirtieron en diseño y así sus ventas tuvieron un sostenido ascenso haciendo que en la actualidad esté presente en los países más importantes del mundo ofreciendo una variedad de productos (y diseños) que hacen casi imposible que sus competidores le “hagan sombra”. Ahora es líder en el mercado. Escogieron una estrategia de diferenciación por costos. Diferenciarnos, es entonces otra clave. Tenemos que ofrecer algo distinto al resto, tenemos que ser buenos en algo, nos tienen que reconocer por algo distinto, tenemos que ofrecer algo que la competencia no ofrece... servicios, atención 24 horas, internación, cirugías, especialidades, tenemos que tener ventajas competitivas y la gente, la población, ¡el público, debe enterarse que las tenemos! Reconocer oportunidades en el mercado, tener ventajas competitivas y saber comunicarlas son las tres patas que forman al pensamiento estratégico.

Y así, de a poco, empezamos a concentrarnos en “otras cosas” que hacen exitoso a un emprendimiento, porque estas ideas no solo serán fructíferas para una Clínica Veterinaria, estas ideas serán tremendamente provechosas para cualquier profesión, negocio, empresa, servicio, etc. que las ponga en práctica.

En 1885 se realizó la Exposición Mundial de Ciencia y Tecnología en Barcelona. Allí, un desconocido ingeniero de ape-

lido Eiffel, propuso construir una torre de 300 metros de altura... presentó su proyecto, proyecto que fue desestimado, incluso él fue desacreditado “por querer construir una mole de hierro en una ciudad tan hermosa”. En su lugar construyeron un arco de triunfo, pero me pregunto: ¿hoy alguien reconoce o asocia a Barcelona con ese Arco de Triunfo? Es muy lindo, no lo voy a negar, pero pasó, pasa y pasará desapercibido por los siglos que dure en pie. Sin embargo, Eiffel perseveró y logró que aprobaran su proyecto para la exposición mundial a realizarse años más tarde en París. Fue criticado, incluso los parisinos al principio estaban en desacuerdo y al verla terminada muy pocos eran los “contentos”. El proyecto consistía en desarmarla al cabo de algún tiempo, así de simple. Iba a estar “armada” solo algún tiempo. No hace falta que les diga que se convirtió en un ícono mundial y pregunto: ¿alguien reconoce o identifica a París con la torre Eiffel?

Este ingeniero proyectó, diseñó, imaginó la torre en su mente muchos años antes y lo más importante: perseveró cuando sólo una persona creía en él: él mismo. Perseverar en cualquier iniciativa es otra de las claves que nos permitirán llegar a nuestro objetivo.

Para no dar más vueltas, ni aburrirlos con más detalles, veremos que conceptos, ideas y reformas nos dieron más resultados en nuestro propósito de mejorar.

Es muy importante la ubicación de nuestra empresa, en nuestro caso, donde se lleva un miembro más de la familia a la consulta, el estacionamiento, debe estar a metros del establecimiento. Si la calle no permite hacerlo, es de extrema importancia contar con una playa de estacionamiento en las inmediaciones. Los propietarios no deben recorrer grandes distancias con su mascota hasta el ingreso, porque simplemente no lo harán. Menos aún propietarios de edad avanzada que muchas veces tienen ellos (y sus perros) problemas de movilidad. No debe haber grandes escalones, y de ser así, adecuar una rampa de ingreso. ¡Debe ser fácil entrar a nuestro establecimiento! Como podrán inferir, desde

antes de que entren a consulta, estamos poniéndonos ya en ‘el lugar de’ nuestros pacientes y sus propietarios, estamos actuando empáticamente.

La puerta de ingreso debe ser impecable, desde el material (madera, metal, vidrio, etc.) hasta el picaporte, debe estar “impoluto”. Nosotros hemos realizado encuestas a los propietarios de nuestros pacientes interrogando sobre los motivos por los que nos han elegido y aunque cueste creer, muchos nos han elegido por el estacionamiento, fácil acceso, limpieza y olores agradables, ¡en vez de elegirnos por nuestro equipamiento, por el que hemos pagado miles de dólares!

La sala de espera, otro ítem clave. Es el lugar de la veterinaria más visitado de todos, debería ser cómoda, impecable en la limpieza y, si se pudiese, debería estar separada la zona de perros de la zona de gatos. Luminosa a más no poder y siempre luz blanca, ¡no “ahorren” energía en la sala de espera! Si se diseña el edificio para el fin que nosotros queremos, que se “vea desde afuera”, como una vidriera de cualquier negocio...; si ustedes van caminando por el centro de su ciudad y pasan por una vidriera sucia, poco iluminada, encima esa poca luz es amarilla, tenue, les pregunto: ¿sentirían el impulso de entrar a ese lugar?

El olor, es lo primero que percibe un propietario y en pocos segundos “forma” en su mente una imagen de nosotros. Una fragancia fresca, no muy dulce, hace que el cerebro del cliente responda antes de actuar, no se olviden que los receptores olfativos comunican directamente el hipotálamo con el córtex, saltando la vía talámica; es decir, con todos los demás sentidos el cerebro piensa antes de responder, con el olfato, el sentido más primitivo de todos, el cerebro responde antes de pensar (Martin, 2015). Nunca hay una segunda oportunidad para causar una buena primera impresión. Piensen, ¿qué pasaría si al ingresar, nuestro cliente percibe un olor desagradable?, ¿cómo hacemos para “remontar” esa mala primera impresión? En los mamíferos un olor desagra-

dable desencadena una respuesta inmediata, la huida, escapar, irse de ese lugar... ¡no nos olvidemos que somos mamíferos! En tal sentido, el asco, como emoción primitiva, alertaba a nuestros ancestros acerca de los peligros que un lugar, una comida, una bebida, representaba para la supervivencia.

El/la recepcionista, debe recibir siempre a la gente con una sonrisa, debe ser amable, su tono de voz debe ser el adecuado y mostrar siempre agradecimiento. El cliente debe percibir desde que pone un pie en nuestro establecimiento que nosotros estamos agradecidos que nos visite, obviamente no debe percibir jamás obsecuencia o que la recepción o agradecimiento son forzados. Debe estar vestida/o con chaquetilla, ambo o lo que determinen, pero que sea fácilmente identificable como miembro del equipo de trabajo. Debemos recibir con una sonrisa, reconocer al propietario por su nombre, a su perro o gato por su nombre e invitarlos a tomar asiento hasta la atención médica. En días muy fríos puede ser provechoso ofrecerles un café o alguna bebida caliente y en días de agobiante calor, un refresco, agua fresca para él y nuestro paciente es visto con muy buenos ojos.

El tiempo de espera debe ser, en lo posible, corto. Siempre recomendaremos trabajar con una agenda, dando turnos, y cumplir con los horarios estipulados. Trabajar con una agenda hace que el manejo del tiempo sea más eficiente, nos da orden y podemos también aplicar algunas medidas que pueden ser útiles.

Después de contemplar estos puntos viene lo más importante, la atención nuestra, la del profesional... Les recomiendo (con mayúsculas) ir a buscar al propietario a la sala de espera, saludarlo por su nombre a él y a su perro, si es posible acariciarlo ya sea que este en el piso con su collar y correa o si está en brazos de su propietario. Algo extremadamente reconfortante es que veterinario y propietario acaricien por un corto periodo al perro al mismo tiempo. Este comportamiento transmite acercamiento y eso generalmente es valorado muy positivamente por las personas.

Nuestro consultorio debe estar impecable, con olor agradable, sin pelos o suciedad en los pisos, la temperatura también tiene que ser agradable sea invierno o verano, la camilla debe ser de acero inoxidable y estar muy limpia... ¡debe darnos ganas a nosotros mismos que nos atiendan aquí! Es importante que, bajo ningún concepto, haya manchas de sangre, concepto imprescindible para nuestro atuendo, nosotros debemos estar immaculados, tener varias chaquetillas en la clínica es muy útil y atender siempre con una impecable es algo básico. Condición básica que por el *multitasking*, por la ceguera atencional que desarrollamos muchas veces pasamos por alto.

Imaginemos que acompañamos a un familiar a una consulta médica, hemos acompañado a nuestro familiar en el último año con su dolencia y por fin después de 8 o 10 consultas previas ha llegado a la ciudad “el especialista” que resolverá su problema, el número 1, el *capo di tutti capi*... Estamos en la sala de espera, y percibimos olor “raro”, no la vemos del todo limpia... quien nos recibió no fue del todo amable y las sillas donde nos sentamos estaban desvencijadas, se movían y vemos que están así por tener algunos tornillos flojos, algo muy fácil de solucionar, pero que al parecer a nadie le importa... bueno, paciencia... todo vale la pena, ya nos atenderá el *capo*... el turno que estaba prefijado para una hora se termina demorando 2 horas más... Bueno... más paciencia... a esta altura ya estamos soportando la situación por nuestro familiar... Llegó el momento, nos llaman por nuestro apellido, quien lo hace apenas abre la puerta de su consultorio, nos dirigimos hacia el mismo y nos recibe “el Doctor”... su delantal esta amarillento, casi empañado, no es blanco, en realidad es blanco pero luce amarillento... en las paredes colgados diplomas de “actualización” del tiempo del ‘ñaupa’... a esta altura ya estamos diciendo ¿qué hacemos acá? ¿Quién me mandó a estar acá? ¡Me quiero ir! Fíjense que todavía ni hemos hablado con el profesional y ya tenemos un preconcepto, que él podrá revertir o no, pero nadie puede negar que ya estamos mal predispuestos.

Esto se puede trasladar a cualquier profesión, un abogado, arquitecto, contador, escribano, que nos recibe así. Puede tener una capacidad enorme pero su “carta de presentación” no lo ayuda seguro.

Después de ir a recibirlos a la sala de espera, debemos invitarlos a pasar al consultorio y antes de “subir” el perro a la camilla, preguntar cuál es el motivo de la consulta y ESCUCHAR. Pero escuchar con el corazón, no con los oídos, escuchar el relato, el nivel de ansiedad, la angustia, escuchar porque lo trae, escuchar su problema familiar, o escuchar la enfermedad de él, de su hijo, su marido, escuchar de su viaje, de su nuevo auto, del nacimiento de su hijo, de su nieto, escuchar de sus problemas económicos, escuchar su historia de vida, escuchar de sus anteriores perros, ESCUCHAR... Tenemos que aprender a escuchar, y es algo que nos resulta difícil cuando el tiempo es poco, o cuando sabemos que la sala de espera “está llena”, pero escuchar empáticamente es el nivel más elevado con el que podemos escuchar a alguien, así lo dice Daniel Goleman (2012). Les aseguro que es muy difícil aprender a escuchar, generalmente no lo hacemos porque queremos rápidamente imponer nuestros conceptos, nuestra forma de pensar, de proceder, siempre queremos que nos escuchen a nosotros y a veces cometemos otro grosero e involuntario error: terminamos dando consejos autobiográficos; es decir, aconsejamos, sugerimos o indicamos cosas porque a nosotros nos pasó lo mismo, porque así lo resolvimos nosotros, porque así pensamos nosotros, pero nosotros no somos “el cliente”, el cliente es una persona, con ideales, sentimientos, con formas de pensar distintas a las nuestras...¡y nos cuesta ESCUCHARLOS precisamente para saber lo que piensan!

Ese tiempo de escucha debe ser el suficiente para que el propietario se explye, puede variar, y durante el tiempo que dure ese relato debemos establecer contacto visual, mostrando genuino interés, asintiendo con la cabeza, acompasando el relato. Quizás algún ‘ajá’ de vez en cuando, pero siempre mostrando que nuestro interés en ese momento es ese relato y solo ese relato. No hace

falta decir que mientras estamos tratando de conectarnos con ese propietario no debemos atender ninguna llamada telefónica, ni *WhatsApp*, ni nuestra secretaria o recepcionista nos tiene que interrumpir con algún mensaje, o con algún “recordatorio” o entrar y salir del consultorio a buscar algo.

Imaginemos una situación, llevamos nuestro hijo al pediatra con fiebre alta y vómitos, estamos muy preocupados, relatando lo que pasó, lo que nos angustia... y el médico mira su celular, mientras nosotros hablamos, él no nos mira, claramente percibimos que el tipo “esta con la cabeza en otro lado”. Entra su secretaria y le “avisa” que llegaron nuevos pacientes, él se muestra apurado, se refiere a nuestra hija como “la nena”, jamás se refiere a ella por su nombre, ...por más que sea el “número 1”... ¿qué impresión nos llevaríamos nosotros de ese profesional?

Llevemos este sencillo ejemplo a nuestra realidad, cuantas veces nos referimos a nuestro paciente como ¡“el perro”! Hagamos una mea culpa y repitan conmigo estas frases... “avíseme si el perro vomita, porque el perro debería dejar de toser, porque el perro se pondrá bien, es muy raro lo que le pasa a su perro”... cambie-mos sólo una cosa: en lugar de “el perro” digamos el nombre de nuestro paciente.... “Avíseme si Olivia vomita, Olivia con esta medicación debería dejar de toser, Olivia al cabo de algunos días se pondrá bien, los síntomas que Olivia presenta son inespecíficos, la mantendremos en observación”. ¿Se nota un cambio o no? Y si queremos ir un poco más allá, agreguemos un por favor delante de la oración y un gracias al finalizarla. “Por favor, háganos saber si Olivia continua con vómitos, le diremos como proceder... ¡Gracias!” Y ya que estamos, le ponemos un poquito más de actitud, nos dirigimos al propietario por su nombre o apellido, al hacerlo acariciamos suavemente la cabeza de la hermosa Bull Dog que es Olivia, mirando primero a Olivia y luego a su propietaria... “Sra. Gutierrez, por favor, háganos saber si Olivia continua con vómitos, le diremos como proceder, recuerde que hoy la Dra. Jimena está de guardia por lo que usted puede llamar

fuera de horario si es necesario, quizás nos lleve algunos días, pero esta belleza se pondrá bien"... nos despedimos con un beso o un apretón de manos que denota confianza y damos las gracias. ¿Se nota la diferencia? Y, ¿que tuvimos que "invertir" para marcar esa diferencia?... solo 10 segundos de nuestro valioso tiempo y un poquito de actitud.

En lo posible no debería haber barreras físicas en esa escucha, no deberíamos estar "detrás de la camilla", la distancia óptima, ni lejos, ni cerca. Si estamos muy lejos puede interpretarse como desinterés o muy cerca puede intimidar al propietario o sentirse "invadido" en su espacio personal. Buscar la distancia justa nos permite escuchar bien a nuestro interlocutor y modular nuestra voz y por ejemplo no tener que elevarla para ser escuchados.

Después de escuchar con el corazón, debemos ENTENDER, a ese propietario, a ese cliente, qué quiere, qué piensa, qué respuesta piensa él o quiere él que brindemos. Escuchar, entender y luego saber comunicar. Debemos COMUNICAR lo que el paciente padece o lo que vamos a hacer para intentar determinarlo. No solo debemos comunicar, sino que tenemos que hacerlo de la forma que el propietario espera lo hagamos, esto es un verdadero y a la vez hermoso desafío. Tener empatía es reconocer lo que siente esa persona y reaccionar del modo que la persona espera reaccionemos. Reconocer sin reaccionar no sirve de nada o reaccionar del modo equivocado es lo mismo, es inútil.

Comunicar, es un gran déficit en muchas profesiones y en la mía es un déficit tremendo. Comunicar que tiene una "gastritis" no es lo mismo que comunicar que tiene "una enfermedad grave". Hay ocasiones que, frente a una patología grave, no sabemos si el propietario quiere intentar un tratamiento o si quiere llevarlo a su casa, o prefiere internarlo. Muchas veces estos pacientes tienen posibilidades de salir adelante, pero no lo podemos asegurar; es medicina, no es una ciencia exacta y esta chance, significa esfuerzo, sacrificio y cuidados, viajes a la veterinaria, gastos... dedicación absoluta de parte del propietario, su familia y también

dedicación absoluta del equipo veterinario. Pero saber qué quiere ese propietario es la clave, qué piensa, hacia dónde quiere ir.

No necesariamente debemos saber qué quiere o qué piensa en situaciones “extremas” a veces lo debemos determinar en patologías “banales”, como se sentiría más cómoda esta persona, si seguimos tratamiento ambulatorio o prefiere que la internación, prefiere dar comprimidos cada 4 horas o 1 inyección cada 24 horas. La mayoría de las veces respondemos de acuerdo a lo que necesita nuestro paciente, y eso no está mal, pero... ¿y que necesita el propietario?, ¿cuál es su carencia? Nuestro paciente es diabético y necesita inyecciones de insulina cada 12 horas y así lo indicamos, pero los propietarios son personas mayores, ella ve muy poco y él tiene sus manos una severísima artrosis que harán imposible la tarea o por lo menos le generarán una gran ansiedad, una gran frustración no poder “ayudar” a su gatita diabética...y aun así nosotros indicamos la administración de insulina... ¿Está mal? Desde el punto de vista médico no está mal, es lo necesario, pero no es lo que esos propietarios necesitan, estos propietarios necesitan que les mostremos alternativas, que les demos opciones, si bien tienen que conocer cuál es el tratamiento indicado, ¡ofrezcamos opciones! Por ejemplo, una dieta, un hipoglucemiente oral, controles más seguidos en la veterinaria; en definitiva, responderemos de acuerdo a las necesidades del paciente y las de los propietarios.

Demos opciones: ¿si decidimos por la opción A. qué pasaría? ¿Y si contemplamos la opción B, cómo seguiría la vida de ese propietario?, ¿la de su familia? Y si hay una opción C o una D o una E... siempre tenemos que presentar opciones, muchas, varias; eso calma, disipa la ansiedad de una persona que llega a la consulta muy angustiada, muy preocupada. Aquí es donde aprender a leer su lenguaje corporal puede ayudarnos, por ejemplo ¿qué pasa cuando mencionamos la opción A y la persona se cruza de brazos, da un pequeño paso hacia atrás? Mientras vamos planteando una posibilidad e intentamos hacer contacto visual, ¿es-

quiva la mirada? Si hace eso... olviden la opción A, ¡está diciendo a gritos que no va a seguir ese camino! Frunce el ceño, mueve la cabeza hacia un lado y al otro “diciendo no”... ¡olviden la opción A! Pueden pensar que eso se “cae de maduro”, pero muchas veces estamos tan concentrados en el animal, mirando “hacia abajo”, hacia la camilla, que perdemos total y absolutamente la perspectiva de lo que el propietario nos está diciendo con su lenguaje corporal, así de básico, así de simple.

Y como mencionamos anteriormente, el ser profesionales multitareas, también colabora con que estemos desatentos y olvidemos estas “señales” corporales emitidas por nuestros interlocutores. Mira el reloj, toma a su perro en brazos, lo acuna como a un bebe, dice en voz baja “ya nos vamos, ya nos vamos” “ya nos vamos a casita Olivia”... ¡Se quiere ir! ¡Terminen la consulta, mediquen, definan la situación que esa persona no quiere estar más en ese lugar!, ¡no la hagan más larga!

Nosotros estamos explicando algo que creemos importante, el perro tiembla en la camilla, por tener fiebre, tiembla por estrés, miedo, por sentir miles de olores, por nerviosismo, porque escucho maullar a un gato... no sé porque tiembla, pero mientras hablamos y hablamos el propietario solo mira a su perro temblar, esta incómodo y directamente nos dice: “doc., está temblando porque se quiere ir”... ¡El que se quiere ir es él! Aquí no hay lenguaje corporal que “leer”, ¡nos lo está diciendo! Terminen esa consulta y despedidan amablemente a ese propietario.

Mira la puerta, no hace contacto visual, cruza los brazos, se pone de costado, sus pies apuntan hacia el costado, pone sus manos en los bolsillos, en su frente aparecen “gotitas de transpiración”... Mueve sus manos o no “sabe dónde ponerlas”..., está incómodo, no se siente contenido, no está muy de acuerdo con lo que vamos proponiendo... consideremos otras opciones, no está a gusto con nuestra propuesta, nos lo está comunicando antes de decirlo con “palabras”.

Cuando vamos a comunicar algo, nuestro cuerpo debe actuar en consonancia con nuestras palabras, con lo que queremos decir, el ritmo vocal debe ser acompañado por el ritmo corporal, los silencios, las pausas son imprescindibles y nunca jamás debemos perder el contacto visual con nuestro interlocutor. Sus pies apuntan hacia nosotros? ¿Asiente con la cabeza al compás de cada afirmación nuestra? ¿Busca denodadamente demostrar coincidencias, casi que quiere terminar nuestras frases? ¿Esboza una sonrisa?... Sigamos ese camino que vamos bien, vamos bárbaro.

Muchísimas veces hemos estado en situaciones así y ni por casualidad nos hemos dado cuenta, no hemos ‘leído’ el lenguaje corporal de nuestro interlocutor y quizás por el sólo hecho de no “levantar la cabeza” hemos seguido queriendo convencer a alguien o venderle algo que desde el primer instante era imposible hacerlo en esos términos o con esas condiciones y no nos dábamos cuenta por no saber escuchar lo que nos decían sin palabras.

La risa. Una herramienta prioritaria para influir en la toma de decisiones. Tratemos que en los 20 minutos que puede durar una consulta, o mejor dicho, en los 20 minutos en los que nuestro mundo y el mundo del propietario se unen, tratemos de que haya risa. Es importante que ese propietario, cliente, consumidor, como quieran llamarlo, se ría, ¿por qué? Porque la risa libera endorfinas, hormonas responsables de la sensación de satisfacción, de los sentimientos de placer, hormonas que mitigan el dolor... si el cliente se ríe, se relaja, se descontractura, se empieza a sentir cómodo, empieza a sentirse a gusto y empieza a desarrollar algo que necesitamos en todas las profesiones, empieza a sentir confianza en nosotros. Por otra parte, si el dueño de la mascota se relaja y logra sentirse más cómodo y distendido, probablemente su mascota también percibirá el cambio en la actitud, lo que suele generar una mayor tranquilidad en el animalito. Esto es doblemente positivo para una situación de consulta.

¡Riámonos más! Rompamos los moldes, lo prefijado, lo tenso, sorprendamos a esa persona; la risa también es un mecanismo de

respuesta a lo que no esperamos, cuando no sabemos que decir o cómo reaccionar, ¡nos reímos! Para nosotros incluso es importante reír —¡no sólo como profesionales sino como personas!—, está comprobado que este simple ejercicio contribuye al que nuestro cerebro se ponga en ‘modo creativo’, es decir un modo emocional de alto desempeño. La risa, sonreír, desde la recepcionista al abrirle la puerta del negocio, quien atiende el teléfono de nuestra empresa, nosotros al saludarlos en la sala de espera o si “llegamos tarde” y nos encontramos con la sala de espera “repleta”, nosotros al hacerlos pasar al consultorio... algo tan simple, básico y efectivo como una sonrisa.

Somos personas difíciles, muchas veces estamos “abriendo” el consultorio y estamos “levantando las persianas” algunos minutos antes del horario de apertura del local y vemos por la ventana que ya llega un cliente. Y pensamos o le decimos a nuestro ayudante algo así como: ¡Uh! Mira quien viene tan temprano a romper... ‘los esquemas’! (en realidad sería otra la expresión coloquial que quisiera referir pero por respeto me abstengo aunque todos la conocemos y sin duda la hemos empleado o pensado más de vez en nuestra vida. ¡Cambiamos! Recibamos a este o esta propietaria con una sonrisa, mitiguemos su ansiedad, probablemente haya estado esperando ese horario ansiosamente, angustiada o angustiado por su perrito, no nos llamó a nuestra línea de urgencias para no molestarnos o quiso venir a esa hora porque sabe que a esa hora íbamos a estar nosotros. ¡Viene a nosotros, confía en nosotros, va a invertir su dinero en nosotros! Y aun así... la o lo miramos por la ventana, ella o él nos ve, sonrío amablemente y nosotros... nosotros...nosotros...casi que le gruñimos. ¡Mal, mal, muy mal de nuestra parte!

El contacto corporal, puede ser útil para transmitir confianza o para remarcar o enfatizar el sentimiento de empatía como, por ejemplo, apoyar una mano sutilmente en el antebrazo del propietario o, si la situación lo amerita, apoyar una mano en el hombro. Decir que vamos a hacer hasta lo imposible por ayudar a

Olivia, puede ser útil, pero jamás debe sentirse como una acción forzada o que incomoda a cualquiera de las personas que están interactuando. Permitámonos que surja naturalmente.

Acompañar al propietario hasta la recepción una vez terminada la consulta y dar las indicaciones a nuestros ayudantes para que le den el medicamento indicado o el alimento sugerido, y así dar por finalizada la visita, no sin antes cumplir con la clausura del ritual de la consulta: dar el agradecimiento, en el momento en que se da un apretón de manos por ejemplo o, en algunos casos, un beso. En mi país se acostumbra esto, dar un beso en la mejilla a los propietarios de nuestros pacientes.

Agradecer, por haber venido, por habernos visitado, por confiar en nosotros, agradecer por habernos elegido. El sentimiento de gratitud de nosotros para con el cliente debe ser una premisa fundamental a respetar, siempre.

Un punto álgido: el cobro. Después de finalizar el ritual de la consulta, ese cliente, ese propietario debe abonar por el servicio prestado, por los medicamentos aplicados o recetados, por la cirugía realizada, por la internación etc., etc. Mi sugerencia es que no lo haga el profesional, que lo haga su esposa/o, pareja, ayudante, secretaria, administrativa, que lo haga una persona entrenada por usted, pero no usted. Una persona que usted designe y prepare para tal fin, una persona que debe reunir algunos requisitos básicos, donde se destaquen la simpatía y, una vez más, ¡la sonrisa! Que se deben combinar, claro en esta situación en particular, con seriedad y firmeza... debe consultar la lista de honorarios estipulados y debe por todos los medios posibles quitarle a usted. ese 'peso de encima': el cobrar.

Bueno...entonces ya está, hicimos todo bien, el propietario se sintió a gusto, resolvimos el problema de salud de su mascota, hubo risas y agradecimientos mutuos, le dimos el alta a ese paciente, abonó la totalidad de los gastos, se fue feliz, lo hicimos feliz. ¡Misión cumplida!

¿Trabajo terminado?

De ninguna manera, el trabajo recién comienza, y lo que viene es verdaderamente apasionante. Hay que afianzar el vínculo, promover el vínculo humano-animal en la práctica veterinaria, y para que eso suceda, sería oportuno que ese paciente y su propietario vuelvan. En tal sentido, deberíamos lograr posicionarnos en el imaginario de nuestro propietario como una alternativa óptima a la que recurrir ante múltiples necesidades que pueden surgir; necesidades que incluso, trascienden una posible enfermedad de la mascota. Que piense en nosotros si necesita orientación para sumar un nuevo miembro perruno o gatuno a la familia, que recurra a nosotros si está por salir de vacaciones y duda si llevar o no a su mascota; que seamos una opción para él si se cambia de casa o quisiera promover un proceso de adaptación exitoso de su mascota. Formar entonces parte del imaginario de nuestro propietario, ese es el desafío.

Para hacer algún tipo de seguimiento o acompañamiento luego de una consulta, el teléfono es nuevamente un recurso fundamental. Por medio de una simple llamada telefónica, podemos recordar vacunaciones, cirugías, controles, podemos preguntar cómo sigue Olivia después de la cirugía. Por ejemplo, si el control post quirúrgico de Olivia es en diez días y ya han transcurrido cinco desde su cirugía, un ayudante puede llamar por teléfono y preguntar algo así como: “El doctor y yo nos hemos estado preguntando como ha estado Olivia este fin de semana y si usted Sra. Gutiérrez tiene alguna duda o inquietud que desee consultarnos, por eso es que estamos llamándola”.

También podemos, por este medio, obtener información de un propietario disconforme, por ejemplo si no acudió a la cita acordada, o si notamos que era asiduo concurrente y ahora no viene o lo hace muy esporádicamente; es de extremada utilidad saber por qué dejó de elegirnos, es muy útil saber qué no les gustó de nosotros: ¿fue que vive lejos?, ¿encontró algo en nuestras instalaciones que no es de su agrado?, ¿nuestros honorarios les parecieron elevados?, ¿el doctor o algún ayudante no fue amable? ¿Cómo

podemos saber porque un cliente no vuelve o elige otra opción... simple: preguntádoselo. Para cumplir esta función quien llama debe ser una persona entrenada y conocedora de los movimientos de la veterinaria y en particular de este cliente disconforme. Quizás no lo recuperemos nunca más, pero puede marcarnos errores que no se volverán a cometer. Remarco la importancia de quien hace este llamado, debe ser una persona del plantel permanente de la empresa, conocedora del manejo y fundamentalmente que haya tenido contacto con este cliente en particular.

Como ven el teléfono es mucho más que “un tomador de turnos” y al igual que el resto de los medios que hoy nos dan esa conectividad permanente con nuestros clientes, debemos saber aprovecharlos para, en nuestro caso, mejorar nuestras tasas de retorno y pensar en desarrollar la medicina más eficaz de todas, que es la medicina preventiva.

El retorno del propietario a la consulta es la clave para que el vínculo se afiance, para que aumente la confianza hacia nosotros y podamos implementar estos planes de medicina preventiva. Les comenté que antes de implementar estas medidas de manejo teníamos tasas de retorno del 20%; eso cambio rotundamente y hoy por hoy se ubican muy cercanas al 80%. Vamos a decirlo como corresponde: de cada 100 personas que visitan nuestro establecimiento, 80 retornan, 80 nos dan la posibilidad de verlos de nuevo, 80 vuelven porque encontraron lo que buscaban, 80 vuelven porque algo de lo que ofrecimos los conquistó. ¿Y saben qué?, en las encuestas que hacemos, la mayoría contesta que vuelve porque les “encantó” como los tratamos a ellos y al que consideran un miembro más de la familia, nuestro paciente. Casi nadie responde que nos eligió y volvió porque “tenemos un equipo de Rx digitalizado” o “un auto-analizador de sangre de última generación”. El equipamiento, es obvio que ayuda, nadie lo puede negar, pero nos eligen por otras cosas y ¿cómo lo sabemos?... Simple: les preguntamos. Nunca se olviden, hay que aprender a preguntar.

El fundamento científico, la formación académica, lo que aprendemos en la universidad, nos enseña cómo interpretar signos y síntomas en nuestros pacientes, nos da las bases para saber qué medida terapéutica elegir, nos enseña y entrena en la habilidad manual para realizar un acto quirúrgico, nos forma profesionalmente, pero no nos forma para lo que se viene después de recibir “el título”. Considero que es un gran déficit en la educación superior, el profesional sale a la calle y se encuentra en un mundo donde quizás sepa realizar una gran cirugía, pero deberá aprender o bien deberá desarrollar muchas otras competencias no estrictamente técnicas ni procedimentales, sino más bien ‘de la vida’ – como le dicen algunos estudiosos- o transversales –como le dicen otros. Las Casas de Altos Estudios deberían contemplar estas variables para que el profesional joven no encuentre un contraste tan drástico y duro para su desarrollo profesional futuro.

Bernardo Stamateas (2013), en su libro *Quiero Un Cambio*, refiere también a muchas de estas competencias a las que en este escrito hemos mencionado como piedra angular para gestionar un cambio. En nuestro caso, entendemos que implementar estas medidas de manejo, adentrarnos en la atención empática, involucrarnos en la psicología motivacional, nos ha permitido afianzar vínculos con los propietarios de nuestros pacientes, aumentar las tasas de retorno, disfrutar de la profesión, conseguir conectar profundamente nuestros sentimientos con la familia a la que atendemos, sentir en lo más profundo de nuestro ser que estamos haciendo las cosas bien. Trabajar así me ha permitido sentirme plenamente satisfecho con la profesión y no pedirle nada más, solo agradecerle a la que considero la mejor profesión de todas, y agradecer cada día a Dios por la familia que me permite tener, por bendecirme con la posibilidad de trabajar de lo que elegí, de lo que amo, porque desarrollando así la profesión soy feliz y estoy convencido que hago feliz a la gente.

## REFERENCIAS

- Goleman, D. (2012). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Grupo Zeta.
- Martín, J.H. (2015). *Como hacer para que tu cliente diga Sí*. Madrid: Axón Comunicación.
- Ogilvie, G. K. (2016). *Fundamentos para la atención compasiva del paciente con cáncer*. Buenos Aires: Inter-Médica-Editorial.
- Stamateas, B. (2013). *Quiero un cambio*. Barcelona: Ediciones B.

## **Identidad profesional en el ejercicio de la docencia. Un audaz encuentro entre la educación y la felicidad**

---

**Patricia Aristulle**

### **Sobre el lento proceso de construcción de un docente**

Revisar lo andado, volver a mirar lo realizado, quedarse un rato frente a los recuerdos como ante un paisaje conocido pero poco observado antes. Así empiezo a escribir este texto.

Y afortunadamente, concluyo, en este caso los años me han hecho bien...

Me remonto a mis primeras clases, hace catorce años atrás, y me recuerdo hablando sola frente al espejo, en una especie de ensayo pensado, como quien estudia el libreto de una obra de teatro. Sonrío y casi me despierta compasión esa mujer del espejo. ¿No pensó nunca acaso en lo imprevisible de una clase, de un aula, de una relación humana, de un grupo de personas?

Los comienzos de la docencia suelen tener esos matices de ingenua omnipotencia y necesaria inocencia, imprescindibles para aventurarse en tamaña empresa.

Pero lo construido entre los muros de la universidad y lo que pudimos saber gracias a las puertas que se abrieron a través de esos muros permiten, de algún modo, transitar los primeros pasos, hasta que pasado el tiempo se advierte de qué manera hemos puesto el cuerpo —a veces cansado, otras enfermo, en ocasiones

devastado por el dolor y en ciertos momentos atravesado por una profunda alegría o un feroz enojo-, cómo debimos renunciar, de a ratos, a la individualidad para ser adoptados por una institución. Porque no se es docente solo. Se es docente con otros. Para otros. De otros. Y en esa alteridad que yo reconozco, puedo verme a mí misma como una persona singular en mi historia, en mis proyectos, en mis deseos, en mi experiencia.

Así, se irá configurando la identidad a partir de los aportes de nuevas experiencias, de nuevos escenarios, de nuevos actores que se inscribirán en esta biografía personal e intransferible que es la vida.

Es oportuno decir que existen múltiples abordajes para hablar de la identidad personal y social. Desde las teorías que dan más peso a aspectos biológicos y morfológicos a aquellas que se asientan sobre aspectos lingüísticos y culturales, buscando las subjetividades que se producen en el seno de las sociedades. En tal sentido, cabe decir que en este escrito se retoman aportes proporcionados por la psicología socio-cultural acerca del proceso de construcción de la identidad.

En consecuencia, la construcción de la identidad no es simplemente un proceso de adscripción o identificación con una categoría específica. Para que se produzca y genere un sentimiento de mismidad que nos permita percibirnos con cierta continuidad a lo largo del tiempo, las personas debemos pasar por diferentes instancias o momentos que concluyen con la producción de conciencia que nos permite pensarnos a nosotros mismos, comprender con objetividad nuestra subjetividad (Hernández Cid, 2014). Ahora bien, esta posibilidad de conciencia que diferencia nuestro *ser-en-el-mundo* con respecto a otros seres vivos, se va produciendo en la relación entre nosotros y el mundo (Rosa-Rivero, 2007 en Hernández Cid, 2014).

Puede decirse que nuestra experiencia cambia lo que es real al tiempo que nuestras capacidades funcionales también se modifican. De este modo, lo que se creía como real aparece como

distinto de lo que se percibía, lo que produce un descubrimiento de nuestra propia conciencia. Así,

“la experiencia, las creencias y la conciencia se entremezclan creando el corazón de lo que creemos nuestro *ser-en-el-mundo* y lo que hace posible que tengamos ideas sobre cómo son el mundo y nosotros mismos en él. La identidad resulta por tanto, de la actividad del agente, donde él mismo es el objeto” (Hernández Cid, 2014, p.17).

Una de las primeras funciones que cumple la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, cuestión que no podría hacerse sino a través de una constelación de rasgos distintivos. Por esta razón, la identidad no es más que el lado subjetivo o mejor, intersubjetivo, de la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores (Giménez, 2012).

Cabe afirmar que la identidad es un “algo” que se predica en diferentes momentos del tiempo. Solo puede ser conjugado si se han producido ciertas acciones y actuaciones interpretadas como permanentes y estables en un espacio situado. Este espacio ofrece a las personas la percepción de identidad en la medida que ofrece aspectos con los cuales identificarse, grupos con determinados símbolos y significados compartidos que proporcionan un sentimiento de pertenencia en el que el individuo se siente contenido (Rosa-Rivero en Hernández Cid, 2014).

En esta línea de ideas, ya no se trata de que la persona sea un agente actuando entre otros sino que es un agente de determinada clase –grupo, cohorte generacional, gremio, profesión, etc.- y ha de aprender a sentir, a pensar, a comportarse como tal de acuerdo a las normas que regulan el comportamiento de los pertenecientes a esos grupos, y hacerlo bien o atenerse a las consecuencias (Rosa-Rivero, 2014).

En su proceso de *construcción*, el docente desarrollará comportamientos, actitudes, ideas que lo identifiquen con sus pares, aunque sea solo en algunos elementos. Del éxito en este proceso

dependerá la aceptación y el reconocimiento que le prodiguen como también la sensación de haber logrado convertirse en docente.

La identidad es entonces un paso imprescindible para el desarrollo de la autonomía aunque, de manera paradójica, es también un aprendizaje en la sumisión.

### **Algunas consideraciones acerca de ser un buen profesor...**

En este punto parece oportuno detenerse en algunas reflexiones acerca de la formación de un buen profesor. Y aparecen algunos cuestionamientos acerca de qué formación se necesita y si realmente hace falta prepararse para tal empresa. En tal sentido, conocer la materia a enseñar es esencial para enseñar bien, pero nunca será suficiente. La preparación inicial es esencial, pero en cuanto comienzan a ejercer, los buenos docentes necesitan poder seguir desarrollando sus capacidades profesionales para mejorar sus habilidades y mantenerse actualizados en los avances en la práctica y en la investigación en educación (Robinson, 2015).

Sobre esta misma cuestión, Robinson (2015) sostiene que los grandes profesores pueden cumplir tres finalidades importantes para los alumnos:

*En primer lugar*, motivar a sus alumnos, sabiendo que su cometido no es enseñar materias sino que sus alumnos las aprendan. Y esto solo puede tener lugar si se los inspira y entusiasma creando las condiciones propicias en las que ellos quieran aprender.

*En segundo lugar*, facilitar el aprendizaje; en ocasiones suele considerarse que la tarea principal de un docente es la instrucción directa. Sin embargo, los docentes expertos adaptan sus estrategias de manera constante a las necesidades y oportunidades del momento. Por ello puede decirse que la enseñanza eficaz es un proceso continuo de adaptación, discernimiento y respuesta a la energía y motivación de los alumnos (Robinson, 2015). Esto implica reconocer que por mucho que se haya aprendido a lo largo

de la vida, cada día es distinto y cada desafío también lo es.

*En tercer lugar*, tener expectativas; vale decir que las expectativas de los docentes tienen una marcada incidencia en el rendimiento de sus alumnos. En este sentido, resulta fundamental que los docentes creen en sus alumnos y se lo hagan saber.

*En cuarto lugar*, capacitar a los alumnos; desde este principio se considera que los buenos profesores no son solo instructores sino también mentores y guías que deben ganar la confianza de sus alumnos, ayudarles a encontrar el rumbo de sus vidas y acercarlos a la posibilidad de creer en sí mismos (Robinson, 2015).

A partir de lo dicho, se desprende la idea que el objetivo principal de la educación es preparar a las jóvenes generaciones para la vida después de la escuela ayudándolos a desarrollar los recursos mentales, emocionales, sociales y estratégicos que les permitirán disfrutar de los desafíos y hacer frente a la incertidumbre y complejidad de la existencia (Robinson, 2015).

## **Emociones, sentimientos y el arte de educar**

Al intentar vincular el papel de las emociones sobre lo que hemos llamado el lento proceso de construcción de un profesor, nos pareció interesante considerar la idea de Goleman (2003) acerca de que las emociones no son privadas sino públicas. Con ello quiere decir que nuestra expresión verbal, gestual y postural, delatan las emociones que estamos experimentando. De modo que nuestros pensamientos son privados mientras que nuestras emociones son públicas y las demás personas pueden saber cómo nos sentimos.

La aparición de una emoción provoca cambios en nuestra expresión, en nuestro rostro, en nuestra voz, en el modo en que pensamos y nos moviliza a la acción. Estos cambios se producen de manera involuntaria y, en aquellas ocasiones en las que no estamos de acuerdo con ellos, lo experimentamos como una lucha en la que nos esforzamos por controlar, por no demostrar, por no

hablar o por no actuar (Goleman, 2003). Puede decirse entonces que todas las emociones son impulsos para actuar, planes para enfrentarnos a situaciones en diversos ámbitos de la vida (Goleman, 2007; Paoloni, 2014). Una emoción propone, impulsa y se canaliza en una acción determinada hacia el entorno, como manifestación física o psíquica de un estado de la mente en un momento determinado. Tiene una finalidad básicamente adaptativa, que busca resolver del modo más adecuado una vivencia.

Por otra parte, el sentimiento refiere a lo que se siente desde la cognición o desde el entendimiento profundo como consecuencia de los procesos cognitivos. Es una vivencia experiencial sostenida en el tiempo; esta es una de las diferencias importantes entre emoción y sentimiento (López Rosetti, 2017).

La emoción es una respuesta psicofísica a una circunstancia determinada, una reacción que se agota en el tiempo. El sentimiento, en cambio, es algo elaborado por el pensamiento y tiene tendencia a expandirse temporalmente para quien lo percibe. En otro orden de cosas, la emoción es algo ancestral y apela para su manifestación a nuestra naturaleza corporal; es un evento de alta intensidad. El sentimiento, en cambio, requiere de un procesamiento cognitivo: nace y se prolonga en el tiempo pero sin la aguda e intensa reacción de la emoción. Puede decirse que las emociones son más intensas que los sentimientos y los sentimientos son más sostenidos en el tiempo. Las emociones son la raíz de la cual nacen los sentimientos. En alguna medida, emoción y sentimiento coexisten por un espacio temporal; se solapan o superponen transitando juntos la experiencia humana (López Rosetti, 2017).

La escuela, las clases, son espacios cargados de emocionalidad y de sentimientos; quizás, simplemente, porque son espacios poblados de personas. En tal sentido, un docente no puede enajenarse del variado universo que lo rodea ni de la atiborrada atmósfera emocional que se respira cuando se está enseñando.

Por otra parte, puede decirse que las personas se construyen en las experiencias de vida que encuentran en su camino. En esas experiencias, no están dissociados los contenidos por temas, los procedimientos por secuencias, ni nadie etiqueta los afectos conforme éstos se producen. La sala de clase es un escenario de vida y como tal, se entremezclan junto a las enseñanzas, las opiniones, las actitudes, las expectativas, las emociones, los sentimientos.

Y como si no fuera suficiente, la meta de cualquier maestro es la de volverse innecesario (Huertas y Montero, 2001). Dicho de otro modo, un aprendizaje se termina cuando ya no necesita de las contingencias externas que se diseñaron para dar a conocer tales saberes.

Gajes y clichés del arte de enseñar... Por eso, uno podría preguntarse en determinado momento de la vida si lo hace feliz ponerse a trabajar, si le gusta lo que hace... En tal sentido puede decirse que un “buen trabajo” es una poderosa combinación de las capacidades de las personas, de sus motivaciones, de sus valores; aquello que consideran importante (Goleman, 2013). Las personas que están inmersas en su vocación aman lo que hacen y esa total dedicación es placentera.

En esta línea de ideas, es interesante repasar algunos postulados de Manes y Niro (2016) cuando sostienen que el rol del docente debe ser una cuestión clave en la sociedad del siglo XXI. Ahora bien, cuando se habla de jerarquizar al docente, se habla de algo más que de dinero. Además de la remuneración, se trata de ubicar al docente como actor fundamental del desarrollo de un país y del ecosistema del conocimiento. Deben ser referentes para su comunidad, respetados por la sociedad y reconocidos en su labor. Y los docentes deben asumirlo así, con el sentido del orgullo y de la responsabilidad. Por ello, los autores afirman que debemos discutir la educación, replantearnos los modelos de la pedagogía y las estrategias educativas con docentes que deben ser formados de modo constante y con conocimientos nuevos cada día. Se trata de observar lo que Manes denomina “capital mental”, esto es, “los

recursos cognitivos y emocionales de una persona: su capacidad de aprendizaje flexible y eficiente, las habilidades sociales y de adaptación frente a los desafíos y tensiones del entorno” (Manes y Niro, 2016, p. 56).

Los aspectos señalados condicionan la calidad de vida y la manera en que cada uno puede contribuir a la vida en sociedad. Cabe decir que el bienestar es un estado dinámico que se ve reforzado cuando somos capaces de cumplir con nuestros objetivos personales y sociales al tiempo que logramos un *sentido* dentro de la sociedad.

### **Educadores felices, una empresa posible**

En relación con estos pensamientos, nos parece oportuno destacar algunos aportes de la psicología positiva, cuyos pioneros son Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi, quienes realizan una aproximación al tema del bienestar psicológico o de la felicidad muy interesante. Puede decirse que “la felicidad es un sentimiento, entendido particularmente como una sensación de fondo, caracterizado por un estado anímico de bienestar sostenido en el tiempo como consecuencia de la percepción subjetiva de la calidad de vida alcanzada” (López Rosetti, 2017, p. 213). Cabe aclarar que el atributo “de fondo” refiere a que la felicidad expresa una condición profunda y sostenida en el tiempo, como todos los sentimientos, pero sin la estridencia ni la exaltación propias de las emociones de corta duración.

Un amplio estudio llevado a cabo por Seligman (López Rosetti, 2017) permitió identificar una serie de variables vinculadas al sentimiento de felicidad que son *emociones positivas, compromiso e involucramiento, relaciones, propósito o significado* y éxitos o *sentido de logro*. Una breve reseña de estas variables nos permitirá acercarnos a los postulados acerca de lo importante que resultan estos aspectos en el proceso vital de una persona y en relación al curso de ejercicio de la docencia, tema que nos ocupa de manera

especial en este escrito.

*En primer lugar*, es interesante observar que las personas que se reconocieron felices, admitieron el predominio de *emociones positivas*; esto es, la alegría, el asombro, el interés, el orgullo, la serenidad, el optimismo, la gratitud, el afecto, el apego, el amor, el cariño, la estima, el aprecio, la cordialidad, la simpatía, el entusiasmo, entre otros (López Rosetti, 2017). Cabe destacar que estas emociones condicionan no solamente la visión acerca del presente sino que también inciden en la percepción del pasado y en una mirada optimista del futuro.

*En segundo lugar*, cabe citar el *compromiso e involucramiento* como un aspecto que hace posible poner en funcionamiento las fortalezas y capacidades en tareas cotidianas y en proyectos personales. Comprometerse en un proyecto, por pequeño que pueda parecer, promueve la satisfacción y construcción de la autoestima dando lugar a lo que se denomina *estado de flujo*. Este estado involucra cierto nivel de exigencia, esfuerzo y optimización de la respuesta ante un desafío. Hay acuerdo en sostener que comprometerse con un quehacer, en la medida en que permite el desarrollo de una habilidad o fortaleza, produce motivación, satisfacción y una sensación de realización personal que mejora el bienestar psicológico de las personas (López Rosetti, 2017).

*En tercer lugar*, es pertinente observar que socializar es una necesidad afectiva en sí misma. Por ello puede decirse que las *relaciones* interhumanas representan uno de los aspectos más importantes para el bienestar de las personas. Así como el apego y la capacidad para establecer relaciones es esencial para el desarrollo de nuestras funciones cognitivas, el aislamiento social impacta negativamente en nuestro cerebro. Cuando una persona se siente sola, su cerebro está sintonizado para detectar mayor información social negativa que positiva. La persona aislada puede llegar a ser más hostil y defensiva y tener menos habilidades sociales. En esta misma línea de ideas, cabe decir que los vínculos sociales que proporcionan un sentido de

pertenencia, nos protegen contra los sentimientos de soledad, depresión y ansiedad (Manes y Niro, 2016).

*En cuarto lugar, el propósito o significado* se entiende también como característica saliente en la experiencia de felicidad. En tal sentido, cabe decir que experimentar la percepción de que formamos parte de algo más grande que nosotros mismos, a lo cual pertenecemos, donde somos útiles, donde cumplimos un rol, brinda una sensación subjetiva de trascendencia. Pueden ser ámbitos de participación sumamente variados – una organización social, un club, una comunidad religiosa, un centro cultural, un grupo político- pero todos ellos normatizan nuestros valores y promueven el sentido de nuestra existencia (López Rosetti, 2017).

*En quinto lugar, se pueden anotar las referencias al éxito o sentido de logro, ya que lograr un objetivo preestablecido* brinda una sensación de satisfacción y opera como premio al esfuerzo. Puede afirmarse que, de alguna manera, canaliza las motivaciones, construye la autoestima, valida nuestras capacidades y promueve el sentido de confianza en nosotros y en relación a nuestro grupo social. El hecho de concretar aquello que se pensó o que se soñó, nos hace bien (López Rosetti, 2017).

Es pertinente decir que las variables desarrolladas, no siempre se dan de manera simultánea en todas las personas y tampoco se manifiestan con la misma intensidad o proporción. Cada persona tiene características que le son propias, lo que hace que predomine una o más variables.

Lo más interesante es que las variables mencionadas –trabajar en un ambiente de emociones positivas, comprometerse involucrarse, mantener relaciones interpersonales, tener un propósito, aspirar al éxito en una empresa o al sentido de logro- son experiencias altamente frecuentes en el ejercicio de la docencia. Todas estas cuestiones pueden ser consideradas a la luz de los aspectos desarrollados, vinculados con el rol de las emociones en la construcción de la identidad profesional.

Por otra parte, cuando estas variables no logran desarrollarse de manera óptima, podemos hablar claramente de experiencias con cierta carga de infelicidad, con consecuencias para las personas afectadas por tales situaciones.

En palabras de Manes y Niro, un cerebro infeliz es un cerebro menos inteligente, menos creativo y menos productivo; entre otras cosas, porque los seres humanos somos los únicos animales capaces de aumentar nuestro sufrimiento, por ejemplo, a través de pensamientos distorsivos. Pero también tenemos la habilidad de poder potenciar nuestro bienestar. En este sentido viene a la memoria un fragmento de Ángeles Mastretta que ilustra de manera exquisita esta notable capacidad que tiene la persona para continuar *a través y a pesar* de la adversidad.

*“¿Cómo salir de un desconsuelo que empieza en el estupor y termina en la rabia? (...) Nos lastima una tristeza como sin destino, seca, insultante. Se adueña la tristeza de las horas de comer y de las madrugadas, de las conversaciones con quienes más queremos, de la cabeza y el corazón que no alcanzan para consolar a quien más ha perdido (...)*

*La pena por encima del trabajo, del amor, del sueño y de la esperanza. La tristeza por encima del odio, de la política, del esfuerzo para vivir cada mañana.*

*Es verdad, no todo es destino, no se ha roto del todo el mundo en que crecimos, pero se ha roto una parte del que soñamos, del que nos prometimos (...)* ¿Cómo llegamos hasta aquí? No sé siquiera si valga la pena preguntárnoslo. Quizá solo para empezar a imaginarnos como salir” (Mastretta, 2014, p. 45).

Esta posibilidad, la de sortear las más oscuras dificultades y sobreponernos, eligiendo la educación como opción, una más —es cierto— pero inigualable en sí misma, es la que nos anima cotidianamente en la búsqueda de mejores procesos formativos, de docentes que tengan la posibilidad de acceder a un desarrollo integral de sus potencialidades, de poner a disposición lo que se sabe

pero también lo que se es: la persona que frente al espejo ya no es la misma.

Ahora bien.

Para enseñar, hay que tener algo que decir. Algo de otros pero también algo propio. Si no, ¿qué nos diferenciaría del libro o del ordenador?

Para enseñar, hay que aprender algo todos los días. De otro modo, no puede saberse de primera mano la extrañeza, la dificultad, el placer, la pasión que encierra todo acto de conocimiento.

Para enseñar, hay que saber escuchar con todo el cuerpo. Sin esta condición, no es posible advertir los cambios de humor en el clima de la clase, lo que merece ser prolongado y lo que debería sortearse hábilmente porque es causa de zozobra.

Para enseñar hay que ansiar el encuentro con el otro, mediado por el saber, con la firme convicción en las posibilidades que tiene el ser humano de ser siempre *más* –más libre, más fuerte, más generoso, más sabio- y de ser siempre *mejor* – mejor persona, mejor que antes de saber, mejor de lo que se era ayer.

## REFERENCIAS

- Coll, C. (2009) Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En Marchesi, Álvaro, Juan Carlos Tedesco y César Coll (Coord.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). Fundación Santillana, OEI: Madrid.
- Giménez, G. (2012) La cultura como identidad y la identidad como cultura. En [perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf). Recuperado el 16 de julio de 2017.
- Goleman, D. (2003) Emociones destructivas. Barcelona: Vergara
- Goleman, D. (2007) *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara
- Goleman, D. (2015) *Una fuerza para el bien*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Hernández Cid, Hernán (2014) *La construcción de identidades. Sobre signos, narrativas y herramientas culturales*. Formación de Posgrado Virtual. Área Educación y Sociedad. Curso: Psicología de las Emociones y

- Afectos Políticos en Sociedades Contemporáneas. (Directora: Dra. Miriam Kriger – Coord. Académica: Mgter. Hernández Cid) Centro REDES.
- Huertas, J. A. y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- López Rosetti, D. (2017). *Emoción y sentimientos*. Buenos Aires: Planeta.
- Manes, F. y Niro, M. (2016). *El cerebro argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Marcelo, C. (1998). *Una educación con calidad y equidad*. OEI: Madrid.
- Mastretta, A. (2014). *El mundo iluminado*. Buenos Aires: Booket.
- Paoloni, P. V. (2014) El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (Comps.) *Cuestiones en Psicología Educacional: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
- Reyes Bravo, D. J. (2004). La esfera emocional y su relación con el proceso de aprendizaje. Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Esfera-Emocional-y-Su-Relaci%C3%B3n/2041098.html>
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Buenos Aires: Grijalbo
- Rosa Rivero, A. (2014). *Cultivo del sí mismo y desarrollo de una identidad moral (I)* Formación de Posgrado Virtual. Área Educación y Sociedad. Curso: Psicología de las Emociones y Afectos Políticos en Sociedades Contemporáneas. (Directora: Dra. Miriam Kriger – Coord. Académica: Mgter. Hernán Fernández Cid) Centro REDES.



## Lo que el tiempo me dejó...

---

**Carlos Bruno Florit**

En el libro ¡Crear o Morir!, Andrés Oppenheimer (página 256 - Google Books) dice: “Según un estudio de Cathy N. Davidson, profesora de la Universidad de Duke y codirectora de la Fundación MacArthur de Medios Digitales y Competencias de Aprendizaje, el 65% de los niños que empiezan la escuela este año terminarán trabajando en empleos que aún no han sido inventados.”

Hoy trabajo en Telecom Personal que se creó en 1996, 6 años después que se licitara la privatización de ENTel y generara Telecom, Grupo controlante de Telecom Personal. Y esto ocurrió 15 años después de que iniciara la escuela primaria, en 1981.

Esto ejemplifica lo anterior: es imposible que la motivación personal me llevara a una profesión que me permitiera acceder a un puesto que no existía, en una empresa que tampoco existía. Si bien hoy sé que esto no es del todo cierto, puesto que tengo un compañero de trabajo, también ingeniero mecánico, que trabaja en una posición similar a la mía, pero que empezó a trabajar en ENTel antes que yo empezara a estudiar ingeniería. Es decir, con cambios pero un puesto similar ya existía aunque yo lo desconocía completamente.

Entonces en la introspectiva cabe la pregunta: ¿cuál fue la motivación?

Quizás tenga que buscar la motivación en mi historia personal.

De chico, pasaba veranos “ayudando” a mi abuelo en su taller de suspensión de automóviles. Cuando mi tío, que trabajaba con él, se iba de vacaciones, yo trabajaba allí, ciertamente cuando nadie lleva el auto a arreglar porque todo el mundo está de vacaciones. Así los días transcurrían tranquilos, siempre había algún auto, repuestos, tornillos, grasa... y la mirada consentidora de un abuelo, era el entorno ideal para aprender pero también para desarrollar el apego a una tarea.

Si a esto le sumamos la comida casera de mi abuela, la merienda de mate cocido, pan con manteca y dulce de leche... una pinza es ahora una máquina del tiempo a la inescrupulosa felicidad de un niño.

En la adolescencia pasaba muchas horas en el taller arreglando mi bicicleta (de carrera), que desarmaba hasta la última parte. Estaba más tiempo con las herramientas en la mano que entrenando, así eran los resultados deportivos que lograba, lo mío no era el deporte.

A pesar de las numerosas opciones, ya que Río Cuarto tiene opciones de colegios secundarios muy variada, la que más se acercaba al taller era el Colegio Industrial.

El cariño a las tareas del taller y la camaradería de los compañeros en las largas horas de un colegio “de tiempo completo”, compensaban la falta de habilidad manual. El conocimiento de la tarea, de las herramientas y las ganas no son sinónimo de habilidad, al menos en mi caso.

Con lo anterior, en la década del 90', a la par de la instrucción intelectual del Colegio Industrial en las materias de ciencias duras, otro elemento intervino en mi formación: la PC en casa, lo que en aquella época se denominaban “clones” porque eran la copia china “barata” de las PC IBM u otras que sólo tenían aquellos que podían pagarlo, o los entes estatales.

Estas computadoras, que hoy son dinosaurios pesados y lentos frente a nuestros ágiles smartphones, ayudaban con la matemática, con el diseño mecánico, etc.

Lo barato de estas PC también las hacía vulnerable a las fallas por lo que también había que agarrar las herramientas y, algunas veces, romper más que arreglar.

Los días pasaban entre aprendizaje y trabajo en los talleres, clases de gimnasia, y clases teóricas, que podían ir desde las 7:45 a las 22:35 con ratos libres al medio día. Este entrenamiento te prepara tanto para el estudio intensivo en la universidad como para cualquier trabajo.

Todo esto es claro que algo te marca, te orienta en lo que uno será en el futuro... aunque quizás no a todos porque mis hermanos tuvieron los mismos abuelos consentidores, mis compañeros del industrial recibieron la misma instrucción y no todos siguieron estudiando en la universidad, yo mismo recibí otras enseñanzas igual de entrañables, pero no me dediqué a estas otras tareas.

Ya en la actividad “profesional”, empecé a trabajar concluida la mitad de la Carrera! Fue en Río Cuarto, en una empresa chica, donde yo era el profesional con mayor instrucción formal, aunque estaba rodeado de “profesionales” de la experiencia, por lo que había que intentar revertir con ingenio y cálculos la experiencia de muchos años.

En algunos casos lo logré pero había que ser “sanguíneo”, defender la idea con uñas y dientes, había que hacer el proyecto o la pieza y, cuando funcionaba mucho mejor que la que estaba hecha desde años, recién ahí te ganabas un voto de confianza.

Por otro lado, las tareas no estaban delimitadas, lo que hacíamos era un trabajo más transversal, desde Riesgo de Trabajo hasta Compras, y desde responder licitaciones nacionales compitiendo con empresas grandes hasta encargarte de la logística. Esto me trae una anécdota, hablando de logística. Uno de los proyectos en el que participé fue en el desarrollo de una muestra para una empresa canadiense, en unas semanas estudié productos de soldadura, hicimos pruebas, desarrollamos el prototipo, lo enviamos y finalmente llegamos a Canadá. Uno de los dueños de la

empresa canadiense recibió con gran sorpresa: un prototipo de gran calidad y en tiempo récord, a pesar de que a principio del año 2000 los medios internacionales no mostraban a Argentina como un país confiable para comprarle nada. Sin embargo, una de las claves de nuestro “éxito” fue el plazo, y lo logramos porque para enviar la muestra a Canadá estudiamos los diferentes servicios de encomiendas existentes en el mercado y optamos por un envío costoso, de una empresa muy conocida de Estados Unidos, que prometía llegar a las capitales de toda América en solo 5 días. Finalmente desde Buenos Aires a Ottawa demoró más de 10 días, y si bien igualmente el tiempo de entrega fue sorprendente, me molestó mucho el incumplimiento del plazo y entonces pedí permiso a uno de los dueños para hacer el reclamo que incluyó, no sólo discutir con las autoridades argentinas de la empresa estadounidense sino también enviar el reclamo a la casa central en Atlanta -Estados Unidos- en el mejor inglés que pude. Así logré que un día llegara una carta de esta empresa con un cheque de igual monto del flete, que además era equivalente a mi sueldo, y me lo gané, porque con el dueño habíamos apostado sobre el resultado del reclamo.

Hoy en una empresa grande las cosas son muy distintas, me costó acostumbrarme, porque las tareas están delimitadas y el impulso de avanzar, de hacer el trabajo, te lleva a pasar los límites y “meterte en la quinta de otro” a quien seguramente no le gusta que nadie le diga cómo hacer su trabajo

Aunque hay gente que no reacciona así: recuerdo una vez, en 2007, que viajé a Córdoba para destrabar un problema que se estaba generando entre áreas y tuve que explicarle a uno de los gerentes de Córdoba, del que dependían todas las provincias del NOA, como resolver el conflicto. Yo tenía una mejor visión del problema porque antes de trabajar en Telecom Personal trabajé 13 meses en Movistar, por lo que conocía la forma de trabajar de las dos empresas y esta visión me permitió alinear los procesos. Sin embargo, recuerdo haber usado la frase “... yo no tendría que

estar explicándole a Uds. sino al revés...” en alusión a que yo tenía meses trabajando en la empresa y le estaba explicando a gerentes que venían de ENTel, con más de 20 años de antigüedad.

De todas formas, con el correr de los años, las fusiones, las reestructuraciones, las sinergias, etc. cada vez creo que son más necesarios los perfiles como el que tenía en mis comienzos, que traspasaba los límites impunemente y no como ahora que es necesario cuidarse mucho para no excederse.

En los últimos años, en mi área, es mayor el número de personas que pasaron que los que actualmente formamos parte de ella, y en muchos casos creo que fue por la brecha generacional existente entre los gerentes / mandos medios y las jóvenes incorporaciones, que hace que el pensamiento entre ambos sea muy distante y los cambios en el mismo difícilmente se puedan lograr de “abajo hacia arriba”.

Esto hace tensa las relaciones, la comunicación es extraña, lo que “baja” parece estar claro para el que lo envía pero no lo comprende el que lo recibe. Principalmente existen problemas de comunicación intergeneracionales. En otras generaciones, para llegar a realizar una determinada tarea, una persona había tenido que “embarrarse” en varias áreas, entonces al recibir una orden con escasa especificidad del jefe sabía qué hacer. Hoy, muchos ingresan a algunas de las áreas de ingenierías de la compañía como “estudiante avanzado”, si se quiere un pasante, y los mandos medios le asignan una tarea con 45 segundos de comunicación oral... el resultado del colaborador no podría ser peor: la mitad de las palabras no las comprendió, nunca las usa en su vocabulario habitual, no comprendió la mitad de la consigna y la otra mitad se la olvidó; sin embargo, las habilidades del colaborador eran óptimas.

En una ocasión, un gerente que estaba una línea más arriba de mi gerente, me pide que realice una tarea, yo a su vez se la asigno a otra persona, par mío, con menos experiencia pero cuyas habilidades en ese tema particular las consideraba superiores a las mías. Cabe aclarar que en esta oportunidad la orden me la

había dado directamente el gerente porque los mandos medios por alguna razón no estaban. Yo tenía que resolver la tarea por lo que “tomé” los mejores recursos que tenía a disposición pero le reconfiguré la consigna: con una charla extensa, con intercambio de opiniones, con gráficos a mano alzada y con revisiones de varias versiones. El resultado al final del día era muy cercano al excelente ya que en realidad los gerentes siempre tienen que darle “su toque” y nos cambió algo.

Algún tiempo después de la esta experiencia, y antes de que este colaborador dejara la compañía, tuve una charla privada con el mando medio responsable de esta persona donde le dije que su problema era que “no sabía delegar las tareas”, así con la crueldad de la sinceridad. Sin embargo, él opinaba lo contrario. El tiempo me dio la razón, puesto que la posición que dejó vacante aquel colaborador la ocupó otro estudiante de ingeniería que hace unos meses también se fue del puesto. Sólo se mantienen con este responsable, personas con muchos años en la compañía y por ende coetáneos de él.

Un día, tiempo atrás, caminaba por la Plaza San Martín en Buenos Aires rumbo a Retiro, me volvía a Río Cuarto. Había sido un día largo, había viajado la noche anterior en ómnibus, en la mañana había llegado a Retiro, había desayunado algo al llegar, que por lo tarde también era mi almuerzo, luego había caminado por Florida, y en taxi había ido al barrio de Barracas, un barrio en el sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires donde en los días en que Argentina era el granero del mundo, por su cercanía al puerto, era el lugar donde se ubicaban los galpones de almacenaje de bolsas de cereal, luego esos galpones fueron pujantes fábricas y hoy, décadas y décadas de decaimiento, son esqueletos derruidos, depósitos de empresas, “atelier” de artistas, y algunos muy mejorados edificios de oficinas. Justo en uno de esos había tenido la entrevista de trabajo, en Movistar, que es donde empecé en el mundo de las telecomunicaciones.

Me habían entrevistado tres personas: el que sería mi jefe

-pero además era el jefe de varias áreas dentro de ingeniería además del área de estructuras-, el responsable del área de estructuras -un cordobés que hacía 20 años que trabajaba en la misma área en la misma empresa en Buenos Aires-, y el segundo al mando del área de estructuras. Con el único que había tenido un intercambio de mails y de llamadas era con el cordobés, a quien tampoco conocía personalmente.

La entrevista había sido larga, horas hablando del trabajo, de cómo me iba a arreglar en Buenos Aires, de dónde era, qué antecedentes tenía en la tarea, etc., etc. hablamos hasta del acento “cordobés”.

Supuestamente también me entrevistaría el gerente pero estaba en “Corrientes” me dijeron, en ese momento pensé ¡como viaja esta gente! porque sonaba algo normal de un momento para otro.

Finalmente ellos informarían al gerente para que me contrataran, listo, ya tenía trabajo en Bs. As., sólo faltaban los trámites formales en el área de Recursos Humanos.

Luego de eso había tomado un taxi, que me había costado bastante conseguir por la zona, y este me había dejado en microcentro donde había caminado hasta el punto de inicio de mi relato, la Plaza San Martín, caminando a Retiro..., ahí suena mi celular.

Hagamos un paréntesis aquí, a principios del 2006, hacía poco que tenía celular, uno usado que me vendió mi primo, de cuando los celulares venían con número porque el número se asociaba al aparato, prepago con tarjeta porque el servicio era caro para un reciente ingeniero sin trabajo fijo, y todavía se cobraban las llamadas entrantes y salientes.

Retomemos la llamada, un número de Buenos Aires que no tenía registrado, atiendo, “Buenas tardes, lo llamo de la Fundación YPF...” inició la llamada.

Me senté en un banco, luego de presentarse la mujer que me llamaba me comunicaba que había quedado seleccionado para

aplicar a la Beca de la Fundación YPF para realizar la maestría.

Meses atrás, había decidido que mientras hacía algún trabajo privado como estaba haciendo, empezaría una maestría con dos becas (para sumar una cifra algo más decente), una del CONICET y otra de la Fundación YPF, lo cual implicaba trámites burocráticos largos, presentaciones, cartas de recomendación, tema de la maestría, plan de trabajo..... por suerte tenía un muy buen director de tesis, que por sus antecedentes era una garantía de que a la larga obtendría las becas, pero los trámites fueron tan largos que incluso ya había terminado dos cursos de postgrado que luego acreditaría en la maestría para adelantar tiempo y estudio porque el tema era muy complicado. Sin embargo, tanta espera ya me había cansado y había conseguido un trabajo del cual salía de la entrevista.

La cuestión era decidir, tenía una llamada que quizás se cortarían en cualquier momento por falta de crédito, en una ciudad desconocida, en un día agobiante de calor entre edificios que reflejan el sol, un día de mucha adrenalina, hoy diríamos “estresante”, donde había logrado pasar con éxito una entrevista de trabajo y en breve empezaría. Decidir, esa era la cuestión, y rápido porque en el teléfono necesitaban que acordáramos la fecha para la entrevista personal.

Bueno, el resultado es obvio si ya dije que trabajo en una empresa de telecomunicaciones. Quizás las dos cosas que pesaron para rechazar la beca en ese momento fueron las mismas que evalué para invertir en el viaje para asistir a la entrevista, Buenos Aires me ofrecía mejor comunicación con San Vicente, en el centro de Santa Fe, donde vivía mi novia (hoy mi esposa) para poder visitarla más seguido ya que desde Río Cuarto tenía que tomar dos o tres ómnibus para llegar, y el sueldo en Movistar, a pesar de ser contratado por tiempo indeterminado, era el doble de la suma de las dos becas. Agradecí y cortamos, me quedé unos instantes sentado pensando que habían pasado meses de trabajo, de armado de documentación para las becas, y un poco menos de tiempo en gestionar y llamar para conseguir la entrevista de trabajo, y

finalmente en cuestión de horas, el mismo día, habían sucedido los dos hechos que esperaba. Mi vida había cambiado hablando por celular y sentado en un banco en la Plaza San Martín, rumbo a Retiro para volver a Río Cuarto... había sido un día largo.

Con carácter, empeño y dedicación al trabajo, como siempre, me había hecho conocer en el pequeño rubro de estructuras de todas las compañías grandes de telecomunicaciones porque tenía trato cotidiano con mis pares de estas empresas. Así fue que pasé de estar contratado en Movistar a efectivo en Telecom Personal. A los pocos meses de trabajar, ya asentado en mi nuevo puesto pero sin conocer aún a todos con los que interactuábamos, es una compañía grande con 14000 empleados, con una dispersión geográfica grande como todo el país literalmente y desde ingeniería nos conectamos con muchas áreas. Una de estas áreas era contable, no recuerdo ni siquiera el nombre que tenía en ese momento porque en cada restructuración los cambian, pero básicamente era un área contable, donde entre otras muchas cosas lo que hacía era reservar dinero de un monto global asignado a un contratista para una obra puntual y en un determinado centro de costo de los tantos que hay para cada obra, respecto de un presupuesto técnico que aprobamos centralizadamente en ingeniería para las obras de todo el país. Es una tarea meticulosa, porque el presupuesto puede estar conformado por muchas tareas, cada una de las cuales tiene sus matices, como el coeficiente de distancia, ya que no cuesta lo mismo el transporte desde el depósito del fabricante a Córdoba o a Jujuy, o casos extremos como el acarreo a lomo de mula o con helicóptero para llegar a emplazamientos completamente aislados en la cordillera de los andes. Tampoco cuesta lo mismo el movimiento de suelos en un área con un suelo “blando” como el de la llanura pampeana que un suelo rocoso donde incluso puede ser necesario la voladura con explosivos. Aunque en el normal de los casos no se llega a los extremos, hoy podemos llegar a aprobar trabajos de varios millones de pesos con lo cual la tarea tiene una alta responsabilidad.

Un día me llaman de esta área contable para decirme que tenían un problema con uno de los presupuestos que yo había aprobado: “el centro de costo está cerrado” me indica por teléfono una de las administrativas y concluye: “tenés que hacer el presupuesto de nuevo”. Acto seguido recibo un mail rechazando el presupuesto, pero al revisarlo, advierto que mi trabajo estaba bien hecho. No entendía por qué tenía que rehacer el trabajo, por lo que devuelvo el correo inmediatamente indicando que el presupuesto estaba correcto. Me llama nuevamente y ya con peor tono, me indica “no se puede volver a abrir el centro de costo”. Mi pregunta sin ninguna inocencia fue “¿Por qué?”, la respuesta como latigazo fue “porque no, cuando se cierra sólo se puede abrir nuevamente con aprobación del gerente” (el gerente de esa área contable).

En general los ingenieros y los contadores no tenemos buena relación, pero en particular en esta área había mucha gente con muchos años de antigüedad en la empresa que se manejaban de una manera muy soberbia ya que eran los “administradores de la plata” y dependíamos de ellos para que te cargaran algo, de lo contrario no podíamos hacer las obras y, por ende, cumplir los objetivos.

Pero ya tenía muchos casos donde se habían equivocado y esta vez yo tenía razón, así que mi respuesta fue, “bueno, envíselo para que lo apruebe, muchas gracias, hasta luego”.

Un rato más tarde, me llama la jefa de esta administrativa, que por casualidad es la mujer de mi jefe, y de buen modo me dijo: “Carlos, hace de nuevo el presupuesto porque por error cerramos el centro de costo y no queremos tener que ir a decirle al gerente que lo abra”.

La presión crece, me llama la mujer de mi jefe que por supuesto ya había intercambiado mensajes instantáneos con su marido para contarle que yo no quería acceder a rehacer un presupuesto asumiendo un error que no era mío. Mi respuesta fue negativa.

Mi jefe no me dijo nada. Al día siguiente viene su mujer a hablar personalmente conmigo. Nunca la había visto, a pesar de trabajar en el mismo edificio, lo cual no es raro dado que había como 500 personas trabajando allí. El cuestionamiento fue el mismo y la respuesta también, yo no cometí ningún error por lo que no tengo nada que arreglar.

Nunca más se habló del tema. Y a pesar de controlarme con “4 ojos” desde ese momento, nunca me encontraron un error para reprocharme desde esa área aunque me gané varios apodos.

En algún momento discutiendo con uno de los jefes del área “búsqueda de sitios”, discutiendo en el buen sentido de intercambiar opiniones, le sugerí algo que no le gustó.

El área de “búsqueda de sitios” es una especie de inmobiliaria interna, que “busca” terrenos, terrazas u otros lugares necesarios para colocar las estructuras que sostienen las antenas que permiten que las telecomunicaciones sean posibles, y los alquila o compra.

En fin, discutimos por la baja eficiencia de los colaboradores que dependían de él. Yo nunca tuve problemas en hablar de los temas tal como los veía, en particular aquel día el problema era que aquellos que tenían que lograr estos contratos, tenían errores insalvables que terminaban por anularlos meses después de muchas gestiones por salvarlos, además del dinero gastado en las gestiones, en los relevamientos contratados para encontrar una solución, los viajes para resolver personalmente los problemas, etc.

Al final de enumerarle de memoria los problemas que recordaba que tuvimos por esos acontecimientos, a pesar de las capacitaciones que habían recibido, algunas de las cuales habíamos armado y dictado desde ingeniería, recordé una escena de una película que ejemplificaba este punto:

Recordé que en la película “300”, cuando el ejército de Leonidas de Esparta, a quien las ciudades estado griegas habían decidido designar como jefe de las fuerzas terrestres griegas, se reúne con el resto de los ejércitos: Tespios, Arcadios, Tebanos, etc...

estos le reprochan la poca cantidad de soldados que llevó a una batalla muy complicada como la Batalla de las Termópilas. Este reproche era equivalente a decir que el líder del ejército había llevado menos de sus coterráneos a pelear y eventualmente a morir en una batalla claramente desigual. Las crónicas indican que el ejército aliado Griego era entre un décimo y hasta un centésimo en relación al de la tropa invasora, o sea un hombre contra cien, una espada contra cien, una flecha contra cien.

Ante la recriminación de Daxos de Arcadia:

---

Daxos - ¿Piensas enfrentarte a Jerjes con sólo un puñado de soldados? Me equivoque al pensar que el compromiso de Esparta se equipararía al nuestro.

Leónidas - ¿Y no es así? Tú, ¿cuál es tu oficio?

Guerrero - Soy alfarero, señor.

Leónidas - Y tú, Arcadio, ¿cuál es tu oficio?

Arcadio - Escultor, señor.

Leónidas - Escultor, bien...¿Y tú?

Guerrero - Soy herrero, señor.

Leónidas - ¡Espartanos! ¿Cuál es vuestro oficio?

Guerreros Espartanos - ¡AUU AUU AUU!

Leónidas - ¿Lo ves, amigo? He traído más soldados que tú.

---

La alegoría no podía ser más evidente, y su enojo también.

Tiempo después, cuando ya lo habían despedido por este problema y otros más, la solución que se implementó desde la compañía fue contratar a empresas especializadas de Real Estate para estos trabajos de contratación de espacios para estructuras y durante un ese tiempo la eficiencia mejoró porque a las empresas contratadas cobraban por contrato “útil”.

Muchas veces las emociones no han sido buenas consejeras y la razón prevaleció.

En distintas ocasiones, y no pocas, me he visto tentado a tomar otros destinos laborales.

Hasta hice entrevistas. Una de las veces, en el medio de un viaje a Río Cuarto, fui recomendado por un amigo para ocu-

par un puesto de supervisor de mantenimiento en una empresa contratista de una aceitera. Existían muchas ventajas, hasta me ofrecían un departamento por el tiempo que necesitara hasta que pudiera ubicar un lugar donde vivir en la localidad. El trabajo era bastante sacrificado porque el mantenimiento fuerte se hace en las paradas de producción, dichas paradas son tiempo improductivo de la planta por lo que cada segundo que se pueda ahorrar cuenta, pero cada minuto de retraso del plan es una catástrofe que puede implicar multas considerables si se prolonga en el tiempo.

La oportunidad de crecimiento era gigante, existe un refrán que dice “Más vale ser cabeza de ratón, que cola de león”, o sea, resulta mejor ser el primero en las pequeñas cosas que el último en las grandes, esto aplicaba perfectamente.

Sólo había una duda, la conveniencia de tomar un trabajo donde el sueldo en el recibo era menor que lo que realmente cobraría.

En otra oportunidad hablé con el hermano de un amigo que trabaja en una empresa contratista de mantenimiento de una central nuclear El trabajo implicaba el peligro controlado de trabajar con materiales peligrosos pero con los estándares de seguridad de los países más avanzados, de hecho nuestro país es uno de los integrantes de un grupo muy reducidos de países que tienen la posibilidad de trabajar con esta tecnología.

La oportunidad también implicaba tener gente a cargo pero el ritmo de trabajo también era complicado porque en el reactor se trabajaba solo 7 días cada 21 días, en estos 21 días se programaba y practicaba la actividad en un simulador para aprender la seguridad.

El último de los ejemplos, ni llegué a la entrevista. Dos consultoras de recursos humanos sacaron mis datos de LinkedIn y me contactaron para ocupar una posición con contrato por dos años, con opción a extenderlo en el futuro en una empresa de telecomunicaciones, con gente a cargo para el despliegue de una nueva tecnología. Esta era una oportunidad única porque

las empresas de telecomunicaciones grandes no abundan, eso sumado a que estoy a la mitad de una especialización en la UTN en ingeniería en telecomunicaciones, por lo que en la mitad del año que viene estaría en una mejor posición y con los conocimientos técnicos necesarios para acceder a otra posición o quedar efectivo.

En los tres casos estaba atrapado, emocionado por las posibilidades, quería tomar las oportunidades pero mi mujer, con el sexto sentido que tienen las mujeres, me “desinfló el globo idílico” para dejarme parado en la realidad.

Al final tenía razón, en el primer caso la inflación de los últimos años hubiera terminado por licuar la parte del sueldo que no estaba en el recibo, quedando al final solo una parte del sueldo y con los costos de vida en aumento. Seguramente se hubiera podido negociar pero cuando se pierde contra la inflación es difícil volver a ganarle.

En el segundo caso, al iniciarse el gobierno de Macri, se frenaron muchas obras públicas por la necesidad lógica de auditar y sopesar urgencias. Finalmente las tareas se reanudaron a buen ritmo pero en algún período los contratos se cesantearon generando una incertidumbre sobre el futuro y un quiebre en el flujo de fondos personales.

Por último y más rotundo, fue que la empresa de telecomunicaciones para la me llamaron fue absorbida por otra y están en planes de desinversión que por ahora no afecta a los empleados pero en el futuro seguramente lo hará.

Finalmente, una experiencia que me marcó mucho fue que en algún momento antes de recibirme tuve que trabajar con una persona que se dedicaba a soldar piezas metálicas. Otros operarios ya habían preparado las piezas según el plano que hice y me pidieron que ayudara a este soldador con el plano de soldadura.

Cuando fui a hablar con él para explicarle el plano, luego de varios comentarios me di cuenta que no comprendía lo que tenía que medir, entonces tomé la cinta métrica y le comenté: “estos 15cm que están marcados acá como 150mm son éstos....”

pero en el rostro tenía la misma expresión extrañada... luego de minutos hablando se me ocurrió la pregunta clave: ¿vos sabes leer? ¿Conocés los números?

La respuesta es obvia.

Fue muy difícil para mí tener que trabajar con esta persona ya que era completamente inútil cualquier esfuerzo por explicarle el plano, no había forma que lo entienda. Lo único que podía hacer era medir yo lo que mi propio plano decía, y decirle “soldá acá, hasta acá”, “hacé una soldadura gruesa”, “cambiá el alambre por el otro”, “dale toda la vuelta”, etc. y etc.

En fin, con esa pieza y con muchas otras el procedimiento fue el mismo.

Con el tiempo preparaba el trabajo de otra manera y terminamos formando un buen equipo para estos desarrollos especiales porque era muy buen soldador.

Aprendí mucho de cómo facilitar la tarea de los demás al preparar un trabajo, aprendí que hay que saber identificar los problemas de comunicación, y aprendí también que no todos estamos capacitados para hacer incluso cosas sencillas, porque en definitiva depende desde donde se mire todos somos analfabetos en algo y quizás ni siquiera nos imaginamos todo lo que no sabemos.



## Tiene ideas de futuro y no es de mirar las estrellas! Identidad Profesional

---

**Danilo Donolo**

Albert Arnold cuenta: Es lo que vengo tratando de explicar desde hace tiempo.

Esto me lo recordó hace poco una mujer que pasó por la mesa a la cual estaba yo sentado, y me observaba mientras pasaba. Tendría unos 70 y algo, y una expresión amable. No me llamó la atención hasta que de reojo vi que la mujer se volvía hacia mí, todavía observándome. Entonces le dije: “¿Cómo le va?” Y ella respondió: “Si usted se tiñera el cabello de negro, sería idéntico a Al Gore”. (Risas)



Al y su cabellera.

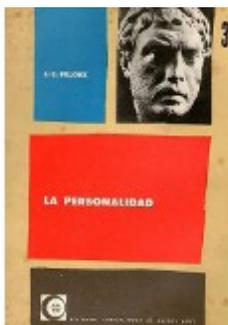


Para que se entienda, Albert Arnold no es otro que el mismo Al Gore [https://www.ted.com/talks/al\\_gore\\_s\\_new\\_thinking\\_on\\_the\\_climate\\_crisis/transcript?language=es](https://www.ted.com/talks/al_gore_s_new_thinking_on_the_climate_crisis/transcript?language=es)

[https://www.google.com.ar/search?q=al+gore&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj0\\_7WHu-3WAhXID5AKHf8hBb0Q\\_AUICigB&biw=2133&bih=1045&dpr=0.75#imgrc=RjXqrrzqxa3U3M:](https://www.google.com.ar/search?q=al+gore&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj0_7WHu-3WAhXID5AKHf8hBb0Q_AUICigB&biw=2133&bih=1045&dpr=0.75#imgrc=RjXqrrzqxa3U3M:)

## Soy yo? Siiii!

El constructo psicológico de *identidad* parece muy simple en su configuración conceptual. Por 1960, la editorial Eudeba, publicó un libro que se constituyó como referente en Psicología: *La Personalidad* de Jean C. Filoux.



En el clásico se definía a la personalidad por una característica principal: la identidad, como propiedad esencial para ser uno y reconocerse como tal. Según Filoux la personalidad *es una configuración única que toma, a lo largo de la historia de un individuo, el conjunto de los sistemas responsables de su conducta*<sup>40</sup>.

Además de la individualidad se reconoce a la interacción con el medio y con los demás su configuración particular y las formas y contenidos de las respuestas que se dan. Así, al peinar-se cada mañana podemos decir, ohhhh sí esa soy yo... tan linda como siempre; oh! soy yo y me estoy afeitando... qué bien!!!

Aplicado a distintos ámbitos de la vida cada uno se da cuenta que sus historias y sus experiencias y lo que sabe o desconoce le dan una forma particular de ver y entender las cosas. Saliéndonos de los ambientes más académicos veamos las respuestas de estos corredores de autos que pueden identificar por el ruido (sonido, cadencia, ronroneo) del motor del auto, el circuito en el que

<sup>40</sup> Tiene solo valor referencial, tal vez histórico, en el que se señala la característica de individualidad.

se está corriendo.

Se trata de los links que asocian primero a Fernando Alonso y luego a Leonel Pernía... (Y sí que tienen que verlos para apreciar el detalle<sup>41</sup>).

<https://www.youtube.com/watch?v=HVWG8jIC454>

Alonso



42

<http://carburando.com/notas/desafio-carburando-con-leonel-pernia> Pernía



43

Estamos siempre muy tentados como estudiosos a pensar que los constructos psicológicos son propios de interpretaciones académicas principalmente; sin embargo, estas definiciones suelen ayudar a todos en su medida, a entender el mundo que

<sup>41</sup> Gracias por los datos Pablo D. Algunas veces pongo la letra inicial del apellido para evitar que tilden de nepotismo el agradecimiento, en otros no tengo reparo y procedo como si nada, y no agradezco.

<sup>42</sup> <https://www.google.com.ar/search?q=fernando+alonso&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwj1q2ipcDWAhUDGZAKHZSA4EQiR4InAE&biw=2133&bih=1045>

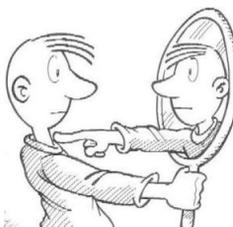
<sup>43</sup> [https://www.google.com.ar/search?q=leonel+pernia%20C3%ADa&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwj83-PhpcDWAhXJqZAKHSCHCxE-QiR4lhAE&biw=2133&bih=1045&dpr=0.75#imgrc=e9alrZak\\_x22wM:](https://www.google.com.ar/search?q=leonel+pernia%20C3%ADa&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwj83-PhpcDWAhXJqZAKHSCHCxE-QiR4lhAE&biw=2133&bih=1045&dpr=0.75#imgrc=e9alrZak_x22wM:)

nos rodea. Y también las interacciones con los demás y con ese mundo. Es más, la identidad que se define, paradójicamente o mejor dicho casi contradictoriamente, cómo múltiple. Si bien nos identifica, también nos permite variaciones asombrosas para cada persona. Cuántas veces nos encontramos diciendo, no le conocía esas virtudes, cuando el sericito empleado de la DGI o de AFIP aparece en una fiesta de sábado a la noche y muestra sus dotes de bailarín consumado y prometedor seductor en ciernes.

Quién soy entonces...



...soy éste?



¿?

...soy ésta?

...soy éste?



44

44 [https://www.google.com.ar/search?q=filloux+personalidad&tbm=isch&tbs=rimg:Cb\\_14vPQ5seWpIjiFZ6lBvGcR6TPWO8soMxj9D-yv90HRVkpGEZwbBMDuCXAOvm72l-SPtondUoHZcm0soOBrop0q4ioSCYVnqUG8ZxHpES-sTJZDm0\\_1spKhIJM9Y7yygzGP0RB8ThfKOKLMsqEgkP7K\\_13QdFWShFsFpcMzuzaoSoSCUYRnBtswO4JEVJivriHA-htKhIjCci-bvaX518RZ2MYx4U49](https://www.google.com.ar/search?q=filloux+personalidad&tbm=isch&tbs=rimg:Cb_14vPQ5seWpIjiFZ6lBvGcR6TPWO8soMxj9D-yv90HRVkpGEZwbBMDuCXAOvm72l-SPtondUoHZcm0soOBrop0q4ioSCYVnqUG8ZxHpES-sTJZDm0_1spKhIJM9Y7yygzGP0RB8ThfKOKLMsqEgkP7K_13QdFWShFsFpcMzuzaoSoSCUYRnBtswO4JEVJivriHA-htKhIjCci-bvaX518RZ2MYx4U49)

La consideración de Filoux introduce el componente de medio, de ambiente, de contexto en la constitución y desarrollo de la personalidad como individualidad; aspectos que en la interacción formativa casi nadie discute como componente. Somos todos esos individuales y reconocibles: a veces una huella, otras un monigote, otras, la excelencia. Y también algunos más... tenemos nuestros avatares ocultos o explícitos.

Al Gore no era él por no tener el cabello más oscuro... En tanto que en unos versos Alejandro Sanz<sup>45</sup> proclama ser alguien

mMqEgLOid1SgdlwzRF2\_1knq3hZr3CoSCSsyg4GuinSriEU5JXcC82UKA&tbo=u&sa=X&ved=0ahUKEwi4vLW\_\_sDWAhWIEZAKHWWBB5EQ9C8IHw&biw=2133&bih=1044&dpr=0.75#imgrc=QdlZNTLH-LMcE1M:

[https://www.google.com.ar/search?q=filloux+personalidad&tbn=isch&tbs=rimg:Cb\\_14vPQ5seWpIjiFZ6lBvGcR6TPWO8soMxj9D-yv90HRVkpGEZwbbMDuCXAOvm72l-SPtondUoHZcM0soOBrop0q4ioSCYVnqUG8ZxHpESsTJZDm0\\_1spKhIJM9Y7yygzGP0RB8ThfKOKLMSqEgkP7K\\_13QdFWShFsfpcMzuzaoSoSCUYRnBtswO4JJEVjivriHA-htKhIjCci-bvaX5I8RZ2MYx4U49mMqEgLOid1SgdlwzRF2\\_1knq3hZr3CoSCSsyg4GuinSriEU5JXcC82UKA&tbo=u&sa=X&ved=0ahUKEwi4vLW\\_\\_sDWAhWIEZAKHWWBB5EQ9C8IHw&biw=2133&bih=1044&dpr=0.75#imgrc=04ZMThLUuu9dM:](https://www.google.com.ar/search?q=filloux+personalidad&tbn=isch&tbs=rimg:Cb_14vPQ5seWpIjiFZ6lBvGcR6TPWO8soMxj9D-yv90HRVkpGEZwbbMDuCXAOvm72l-SPtondUoHZcM0soOBrop0q4ioSCYVnqUG8ZxHpESsTJZDm0_1spKhIJM9Y7yygzGP0RB8ThfKOKLMSqEgkP7K_13QdFWShFsfpcMzuzaoSoSCUYRnBtswO4JJEVjivriHA-htKhIjCci-bvaX5I8RZ2MYx4U49mMqEgLOid1SgdlwzRF2_1knq3hZr3CoSCSsyg4GuinSriEU5JXcC82UKA&tbo=u&sa=X&ved=0ahUKEwi4vLW__sDWAhWIEZAKHWWBB5EQ9C8IHw&biw=2133&bih=1044&dpr=0.75#imgrc=04ZMThLUuu9dM:)

[https://www.google.com.ar/search?q=filloux+personalidad&tbn=isch&tbs=rimg:Cb\\_14vPQ5seWpIjiFZ6lBvGcR6TPWO8soMxj9D-yv90HRVkpGEZwbbMDuCXAOvm72l-SPtondUoHZcM0soOBrop0q4ioSCYVnqUG8ZxHpESsTJZDm0\\_1spKhIJM9Y7yygzGP0RB8ThfKOKLMSqEgkP7K\\_13QdFWShFsfpcMzuzaoSoSCUYRnBtswO4JJEVjivriHA-htKhIjCci-bvaX5I8RZ2MYx4U49mMqEgLOid1SgdlwzRF2\\_1knq3hZr3CoSCSsyg4GuinSriEU5JXcC82UKA&tbo=u&sa=X&ved=0ahUKEwi4vLW\\_\\_sDWAhWIEZAKHWWBB5EQ9C8IHw&biw=2133&bih=1044&dpr=0.75#imgrc=C2sBcaLGxFhthM:](https://www.google.com.ar/search?q=filloux+personalidad&tbn=isch&tbs=rimg:Cb_14vPQ5seWpIjiFZ6lBvGcR6TPWO8soMxj9D-yv90HRVkpGEZwbbMDuCXAOvm72l-SPtondUoHZcM0soOBrop0q4ioSCYVnqUG8ZxHpESsTJZDm0_1spKhIJM9Y7yygzGP0RB8ThfKOKLMSqEgkP7K_13QdFWShFsfpcMzuzaoSoSCUYRnBtswO4JJEVjivriHA-htKhIjCci-bvaX5I8RZ2MYx4U49mMqEgLOid1SgdlwzRF2_1knq3hZr3CoSCSsyg4GuinSriEU5JXcC82UKA&tbo=u&sa=X&ved=0ahUKEwi4vLW__sDWAhWIEZAKHWWBB5EQ9C8IHw&biw=2133&bih=1044&dpr=0.75#imgrc=C2sBcaLGxFhthM:)

<sup>45</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=bfa1BtwFows> (de paso, lean algunos comentarios de los escuchas de ahora y de las vivencias que tuvieron en distintas épocas de sus vidas, es muy prometedor saber de qué componentes cada uno abrevó en la configuración y desarrollo de una personalidad).

    Cuando nadie me ve  
    puedo ser o no ser cuando nadie me ve  
    pongo el mundo del revés  
cuando nadie me ve no me limita la piel  
    cuando nadie me ve  
    puedo ser o no ser  
cuando nadie me ve.

<https://www.musica.com/letras.asp?letra=25166>

distinto “*Cuando nadie me ve*, puedo ser o no ser” y allí también hay oculta una miríada de formas de ser, de sentir y de hacer.

Por otro lado es la personalidad o forma de presentarnos que otros nos atribuyen; facetas que a veces tratamos de complacer y otras aborrecemos y queremos desterrar o cubrir con un manto de olvido. Juan de Dios Peza escribió un poema a Garrick<sup>46</sup>, actor

<sup>46</sup> La imagen que plasma la poesía de Juan de Dios es muy elocuente en lo que a atribución de una personalidad por parte del médico al cómico y cómo este la rechaza. Incluyo la letra de la poesía, algo larga para los tiempos que corren en que *vamos a los bifés con mucha prontitud*; y también un link del relato de la poesía (a mí no me gustan sobre todo por las risas del médico por la situación del paciente en una marcada falta de empatía – tal vez sea así la vida vista por un cuentista- llorar con carcajadas). <https://letransfusion.wordpress.com/2008/02/25/reir-llorando-garrick-juan-de-dios-peza/> y

REÍR LLORANDO (Garrick)

Juan de Dios Peza

Viendo a Garrick -actor de la Inglaterra-  
el pueblo al aplaudirlo le decía:  
“Eres el más gracioso de la tierra  
y más feliz...” y el cómico reía.  
Víctimas del spleen, los altos lores  
en sus noches más negras y pesadas,  
iban a ver al rey de los actores,  
y cambiaban su spleen en carcajadas.  
Una vez, ante un médico famoso,  
llegose un hombre de mirar sombrío:  
sufro -le dijo-, un mal tan espantoso  
como esta palidez del rostro mío.  
Nada me causa encanto ni atractivo;  
no me importan mi nombre ni mi suerte;  
en un eterno spleen muriendo vivo,  
y es mi única pasión la de la muerte.  
-Viajad y os distraeréis. -¡Tanto he via-  
jado!  
-Las lecturas buscad. -¡Tanto he leído!  
-Que os ame una mujer. -¡Si soy amado!  
-Un título adquirid. -¡Noble he nacido!  
-¿Pobre seréis quizá? -Tengo riquezas.  
-¿De lisonjas gustáis? -¡Tantas escucho!  
-¿Qué tenéis de familia? -Mis tristezas.  
-¿Vais a los cementerios? -Mucho...  
mucho.  
-De vuestra vida actual ¿tenéis testigos?  
-Sí, mas no dejo que me impongan yu-  
gos:  
yo les llamo a los muertos mis amigos;  
y les llamo a los vivos, mis verdugos.

Me deja -agrega el médico- perplejo  
vuestro mal, y no debe acobardaros;  
tomad hoy por receta este consejo  
“Sólo viendo a Garrick podréis curaros”  
-¿A Garrick? -Sí, a Garrick... La más remisa  
y austera sociedad le busca ansiosa;  
todo aquel que lo ve muere de risa;  
¡Tiene una gracia artística asombrosa!  
-¿Y a mí me hará reír? -¡Ah! sí, os lo juro;  
Él sí; nada más él; más... ¿qué os inquieta?  
-Así -dijo el enfermo-, no me curo:  
¡Yo soy Garrick!... Cambiadme la receta.  
¡Cuántos hay que, cansados de la vida,  
enfermos de pesar, muertos de tedio,  
hacen reír como el actor suicida,  
sin encontrar para su mal remedio!  
¡Ay! ¡Cuántas veces al reír se llora!  
¡Nadie en lo alegre de la risa fíe,  
porque en los seres que el dolor devora  
el alma llora cuando el rostro ríe!  
Si se muere la fe, si huye la calma,  
si sólo abrojos nuestra planta pisa,  
lanza a la faz la tempestad del alma  
un relámpago triste: la sonrisa.  
El carnaval del mundo engaña tanto,  
que las vidas son breves mascaradas;  
aquí aprendemos a reír con llanto,  
y también a llorar con carcajadas

Cuando cursaba tercer año del Magisterio Normal Nacional en la Escuela Normal

cómico en Inglaterra, quien tenía mucha facilidad para hacer reír como comediante y que termina sus días con depresión suicida.



A la izquierda David Garrick  
[https://es.wikipedia.org/wiki/David\\_Garrick](https://es.wikipedia.org/wiki/David_Garrick)



A la derecha Carlos Luque Colombres

Y en todo esto, la memoria personal me permite confirmar lo que estás viendo y además de agregar una historia que en los grandes eventos confirma que soy Yo, el de ayer y el mismo que el de antes de ayer; no solo con historia también con futuro, con proyectos, con finalidad.

Sin embargo a poco de andar nos damos cuenta que cada uno de nosotros *no es un solo YO...* somos uno frente al espejo, y otro frente a nuestros hijos, y otro frente a la cónyuge o a la amante. Ni que decir cuando tomamos el auto, o estamos en la oficina, en la pista de atletismo a la tarde o en el consultorio médico con un pinzamiento en las vértebras. Tenemos una identidad distinta pero nos reconocemos como YO (al menos eso espero ahora).

Actualmente se ha hecho más sutil la manera de descubrir (o encubrir) identidades dentro de cada personalidad; tanto es así que las diversidades se confunden con formas propias de ser uno mismo. Podemos ser uno o varios conforme nos estemos mirando a un espejo que devuelve la imagen que deseamos para nosotros hasta aquella más deforme (;?) de lo que realmente somos. Por otro lado tenemos identidades definidas por la sociedad en la que vivimos y cómo actuamos esos roles de manera más o menos clásica.

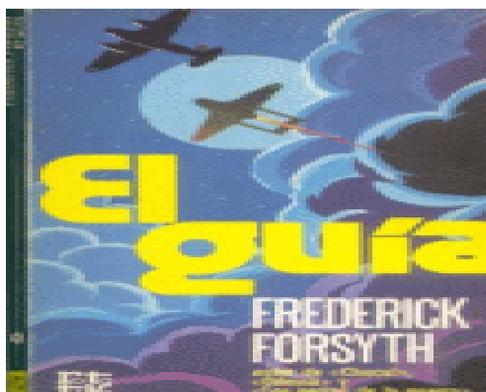
---

Nacional de Profesores Alejandro Carbó, de Córdoba, el profesor de Literatura nos enseñó esta poesía. Gracias Carlos Luque Colombres. <https://www.youtube.com/watch?v=SdAS2-wJzO0>

sica o disruptiva e innovadora<sup>47</sup>. También hay colectivos que nos dan identidad basados en formas particulares de estar presentes, de características físicas o comportamentales, o de procedencia o de prejuicios ya sean negativos como de cualidades positivas: ustedes los artistas, nosotros los abogados, aquellos los picapedreros... o los polacos, o los de la villa.

Son tan complejos los componentes de la identidad que aun los propios actores, maestros del engaño, muchas veces son burlados en sus presentaciones ya sea confundiendo con la vida del personaje o por el contrario haciendo del personaje su propia vida.

Frederick Forsyth da un magnífico ejemplo en *Cuestión Zanjada* de los tres tipos de vidas y personalidades con las que convive el personaje principal. Así,



48

(...) Al igual que tantos hombres ricos y con éxito, tenía tres vidas: su vida pública y profesional como joven magnate de

---

<sup>47</sup> Generalmente uno se representa siendo o actuando como el promedio o lo más típico o propio en una situación determinada; sin embargo con el conocimiento más profundo de un evento se percata que otros muchos actúan de manera diferente y uno y su actuación es una de las múltiples formas de hacerlo, tal vez bien, más o menos o decididamente desenfocada para el grupo de referencia (como estar con traje en una playa nudista).

<sup>48</sup> El Guía compila tres cuentos: El Guía, Chantaje y Cuestión Zanjada de dónde tomamos el ejemplo.

la City londinense; su vida privada, que no es necesariamente lo que la palabra indica, pues a algunos hombres les gusta desarrollar una vida privada a la luz de la publicidad; y su vida secreta. La primera aparecía descrita regularmente en las secciones económicas de los principales diarios y programas de televisión. (...). Su vida privada podía hallarse en los mismos periódicos, unas cuantas páginas antes. Un hombre con un ático en Regent's Park, una mansión isabelina en Worcestershire, un château en el valle del Loira, una villa en Cap d'Antibes, un yate, un Lamborghini, un Rolls Royce, y una aparentemente interminable sucesión de jóvenes estrellas del mundo del espectáculo fotografiadas en su compañía o imaginadas en su cama circular de cuatro metros de diámetro tiende a ejercer una fascinación compulsiva en los escritorzuelos de las crónicas de sociedad. (...). Su vida secreta era otra cosa, y podía resumirse en una sola palabra: aburrimiento. A Mark Sanderson todo lo aburría hasta la locura. La frase que había acuñado tiempo atrás—«Aquello que Mark desea, Mark lo consigue»— se había convertido en un triste sarcasmo.<sup>49</sup>

Otro componente interesante de la identidad está asociado a la *capacidad de anticipación* que tiene un protagonista con *identidad particular* para un hecho o evento, tanto si lo realiza o ejecuta él mismo como si está atento a la trayectoria de ejecución de otros que se dicen especialistas o con habilidad especial para una tarea o acción. Viendo un torneo de golf apreciar a los jugadores que saben de la calidad o bondad de su tiro no más terminan de dar el golpe. Sus caras lo reflejan: con el puño se auto indican que lo consiguió, o mirando hacia otro lado abren la mano, flexionan la rodilla un poco y se lamentan interiormente como lo hacen los caballeros<sup>50</sup>. Algunas imágenes nos evitan el esfuerzo por compaginar en una instantánea lo propuesto en letras.

<sup>49</sup> <https://es.scribd.com/document/243729867/El-guia-Forsyth-Frederick-pdf>

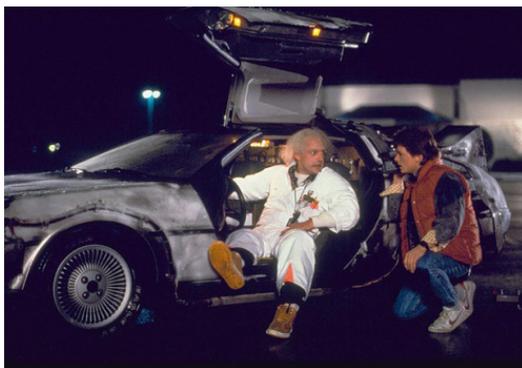
<sup>50</sup> Tragando la bronca y palabras de grueso calibre, resignándose... y prometiendo hacerlo mejor la próxima vez. <https://www.youtube.com/watch?v=-IPa20i8-0Y> Fontanarrosa, las malas palabras.



Otros, en un tiro corto, luego de golpear la pelotita, levantan el palo en señal de triunfo aún antes que la misma haya entrado en el hoyo<sup>51</sup>. Algunos programas de TV muestran series de malabares que terminan mal... cuanto más conocemos de esos malabares, más podemos anticiparnos a decir que puede salir mal. Y ese poder de anticipación es lo que nos da un instante de conciencia de identidad. Y si todo sale bien, pues el que hace el malabarismo, por supuesto, es también consciente de sus capacidades.

<sup>51</sup> Ver por ejemplo imágenes de golf <https://www.google.com.ar/search?q=tiros+de+golf&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjN54D-rtTWAhUHF5AKHVN4DGIQ7AkISQ&biw=2133&bih=1044#imgrc=pVF18tb-LBM7TM>: (si se pasa el cursor sobre la imagen, aparecerá la referencia específica)

El tiempo, como sucesión y celeridad en la ocurrencia de eventos, es clave en la configuración de la identidad ya que define contextos y oportunidades en las que los hechos resultan. La premura de la gente en las ciudades grandes y la relativa paz de las comunidades pequeñas hacen alguna diferencia, al igual que las percepciones que tienen los niños, los jóvenes y los viejos sobre la vertiginosidad de los cambios y sus urgencias. Además de las vivencias de permanencia hacen que la gente se comporte de manera diferente con relación a lo que le resta vivir. Un componente adicional lo da la idea de que todos vivimos en la misma comunidad global... en general somos partícipes de la misma historia que nos da identidad y estamos sosteniendo los mismos estímulos —al menos en parte. Por eso llama la atención tanto las series que nos remontan al pasado como *Regreso al futuro*<sup>52</sup>, como aquellas que nos dejan suspendidos en el tiempo como en *El secreto de Adaline*<sup>53</sup>, en la que la protagonista en un accidente mutó sus genes y alteró la normal ocurrencia de la vejez.



Los reconoce?

<sup>52</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Back\\_to\\_the\\_Future](https://es.wikipedia.org/wiki/Back_to_the_Future)

<sup>53</sup> *The age of Adaline*. <http://www.pelisplus.tv/pelicula/el-secreto-de-adaline/>



*El secreto de Adaline o The age of Adaline*

Una función mental muy relevante en cualquiera de los tipos de identidad que hemos marcados es la muy vapuleada *memoria*<sup>54</sup>. Solo podemos tener identidad si podemos recordar lo que fuimos y cómo lo fuimos. El cómo lo fuimos da un componente emocional determinante de la memoria. Pasión, rechazo, aceptación, dejarla pasar! son las maneras de tener identidad asociada a la memoria. Pocas cosas pueden escapar a la memoria en relación con la identidad, tal vez alguna imagen onírica, algunas ensoñaciones, confusión mental o estados afectados por drogas o fatiga extrema (soy yo, o es a mí, o le está pasando esto a otro?)<sup>55</sup>. El Premio Nobel de Literatura 2017, Kazuo Ishiguro (2015) en su

<sup>54</sup> Muchas veces la escuela actual reniega consistentemente de la función formativa de la memoria y de su capacidad para establecer un tipo de identidad. Las instituciones que se precian de su mística y del reconocimiento de los socios o integrantes tiene en su haber historias y recuerdos que no dudan en explicitar para mantener vigente la hermandad y para ello recurren a la memoria. Un canto, una historia del fundador, los trofeos conseguidos, un baile o una monería, dan recuerdo y referencia y para ello la memoria es la clave de la identidad.

<sup>55</sup> En la película *Still Alice* (Todavía Alicia) la protagonista primero muestra etapas iniciales de su temprano Alzheimer y luego las imágenes reseñan los avances vertiginosos de la enfermedad y su conciencia de que va perdiendo los lazos y referencias con el pasado, con su historia y con la de los demás. <https://www.youtube.com/watch?v=7jBZPJmkbiv>

libro *El Gigante Enterrado* juega con imágenes y ficciones sobre ancianos, fantasía y memoria<sup>56</sup>.



## Fui maestro

En la primaria, hasta donde recuerdo fui buen alumno desde cuarto grado. En la secundaria las cosas cambiaron para mal y me llevaba a rendir materias como castellano, inglés, a veces matemática e historia en diciembre; y una vez geografía directamente a marzo. Me gustaba jugar, muchas veces apreciaba la lectura de los buenos cuentos clásicos; mirar la enciclopedia forrada en celeste y los diccionarios Codex en cuatro tomos. Leía mucho —a veces leía mal, muchas veces<sup>57</sup>— lo que me daba posibilidad de imaginar cosas inverosímiles hasta que una relectura ubicaba todo en su lugar<sup>58</sup>. Me maravilló en la National Geographic leer sobre el

<sup>56</sup> No he leído la novela. Me guío por <http://www.lanacion.com.ar/2069428-premio-nobel-de-literatura-2017-kazuo-ishiguro-explora-las-incertidumbres-de-la-memoria-y-la-identidad-premio-nobel-de-literatura>. Lo que resta del día. Nunca más oportuno el premio para poner esta cita al respecto!

<sup>57</sup> <http://www.bbc.com/mundo/noticias-41512080> Jacques Dubochet recibió el Premio Nobel en 2017 y así reseña su CV de 240 palabras, en el que reconoce su dislexia oficial. A juzgar por los datos aportados, nos parecemos mucho, solo me falta a mí lograr el Nobel!

<sup>58</sup> Todavía disfruto que me cuenten cuentos —si son cortos mejor—; es más, agra-

desierto florido en el desierto de Atacama (me prometí entonces visitarlo). Sabía tanto de física que la profesora de tercer año me mandaba a sacudir el borrador o hacer trámites extraños para que no molestara su explicación ni fastidiara a mis compañeritos. Quinto año fue espléndido, con concepto de *muy bueno* para la docencia y todas las materias aprobadas me recibí de maestro<sup>59</sup>. Me veía bárbaro y dispuesto a salvar el mundo en la docencia de primaria.

Conseguí trabajo para el año siguiente, como maestro. Quinto grado. Y por cinco años trate de enseñar a los pequeños. En algunos casos lo logre... En situaciones difíciles los consejos no faltaron. En algunos casos me animé a más, o al menos a ser distinto de los otros maestros, y obtuve algunas satisfacciones al ver progresar a los alumnos, a sacarlos de situaciones críticas y a ayudarlos a que aprendieran. En otros me quedé muy corto y no alenté hacer algo distinto en favor de promover el aprendizaje y cierta concordia entre todo el grado. Claro, no sabía de las sutilezas de ser niño (o lo había olvidado aunque era muy joven todavía)... no me habían dicho de eso y creo que los entornos dibujaban maestros con más disciplina y autoridad que de tolerancia y amabilidad. Es que había tantos pilluelos, pensaba.

A tanta distancia pienso que podría haber hecho distinto, más acorde con lo que sentía que con lo que era norma no escrita o la pesada tradición. Un dejo de intranquila serenidad me em-

---

dezcó que sean aspectos parciales de historias, sin su principio y sin el final. Me gustan los tráiler de las películas o los comentarios de libros sin tiempos ni espacios; me gusta que digan algo, del resto me encargo yo con nuevos personajes si viene el caso, con tramas particulares e inicios y fines que pueden no tener nada que ver con los genuinos. Me gusta contar mis propios cuentos entre la realidad, la ciencia y las creencias, como una extensión de la imaginación y la memoria, como lo diría Borges de los libros.

<sup>59</sup> Si bien yo me creía muy bueno, me sorprendió que pasados muchos años – como 50 o 60- recibiera un e-mail de unas de mis compañeras de tercer año; Yoly G. F., sobresaliente por entonces en todo lo que hacía, diciendo: *no me imaginaba que tuvieras un CV tan destacado*. Se ve que mi imagen desgarbada de adolescente todavía primaba como chico de pocas luces. Gracias Yoly.

barga cuando encuentro a esos niños ya hombres y nos estrechamos en un abrazo o en un buen apretón de manos<sup>60</sup>.

Podría haber sido otro maestro de grado más prometedor, me animé un poco pero creo que no fue suficiente para promover más improntas personales. Creo que en otra oportunidad y con esta experiencia sopesaré mejor las alternativas y obraré en consecuencia más hábilmente.

## **Fui burócrata**

Me llamaron a participar en una institución dedicada a la investigación educacional de la provincia de Córdoba alrededor de los efervescentes años '70. La Dirección General de Investigaciones Educativas y el Centro Educativo de Córdoba daban cobijo a las acciones administrativas y académicas que propusieron la reforma educativa de ese período. Fuertes compromisos e iniciativas hacían vislumbrar que con un Magisterio Superior y con una Escuela de Conducción Educativa estábamos liderando el futuro de la provincia y de la nación. Muchos entusiasmos hacían presagiar tiempos más rutilantes para la escuela y la educación. Contenidos de avanzada, procedimientos metodológicos didácticos distintos, con investigación que avalara las prácticas y entusiasmos compartidos hacían ver como muy posible una educación más ajustada a los tiempos. En cinco años toda la reforma iba a estar en marcha y los resultados no se harían esperar.

Sabía de normas, leyes y reglamentos, sus números y sus articulados además de la interpretación más ajustada a cada argumento. Sabía de pasillos y de secretarías, de sus responsables y de la forma de dirigirme para obtener alguna ventaja en la premura de un trámite o de una firma postergada.

También aprendí de los submundos de la relaciones, de pe-

---

<sup>60</sup> Ya hace mucho tiempo que no pasa eso. El mundo es tan grande y hay tantos caminos... pero no descarto que en algún crucero alguno de ellos me reconozca por la mirada... y volvamos a recordar alguna historia vívida y más mejorada.

queñas o grandes disputas o chicanas entre funcionarios para sortear obstáculos o quedar atrapados en ellos<sup>61</sup>. Me creía inmune a todo ello y con una pequeña cuota de poder para salvar dificultades y lograr los objetivos de la ley provincial de educación y luego de la ley nacional<sup>62</sup>.

Ser un joven Licenciado y además Profesor en Ciencias de la Educación –(como yo)- tenía su peso. Sin embargo la experiencia en oficinas, reparticiones y ministerios<sup>63</sup> que tenían los burócratas era más sentida al momento de las argumentaciones y negociaciones. Algunas veces recuerdo con un dejo de tristeza, la razón que tenían los versos que concluían en el estribillo: que se tire abajo el árbol!<sup>64</sup>

Me convertí en burócrata encubierto, y aprendí todas las sutilezas de hablar y de callar; tuve buenos maestros en el decir y en el hacer. Hice presupuestos por programa, argumenté con solvencia ante requerimientos extraños, llegué a posponer las vacaciones para saber cómo se hacía esto o aquello y como el jefe que firmaba siempre tenía una consideración más o una coma que poner para dar su sentido al texto.

---

<sup>61</sup> Algunas series de tv recogen los hechos de la vida para ponerlos en sus argumentos de manera contrastante. En esa línea están *The house of card* y *Hombres en sombras* (<http://www.europaeuropa.tv/serie/hombres-en-sombras>).

<sup>62</sup> Muchas veces en conversaciones privadas o en pensamientos de noches de insomnio iban y venían argumentos de los por qué las cosas no salían de la manera esperada de una vez. Es que cada uno tenía una parte de la verdad y la hacía valer al momento de hacer planes y negociaciones. Las jerarquías también tenían su otro partido que atender y que componer. También tenían la responsabilidad de mantener equilibrios aceptables para poder gobernar.

<sup>63</sup> Por aquel entonces la Casa de las Tejas era la Gobernación de Córdoba, hoy es el Parque de la Tejas. La sede del gobierno ahora está en El Panal, (Centro Cívico de la Provincia de Córdoba) en una nueva localización al lado del Río Suquía, ex Río Primero. Es llamativo ver como lo consolidado, si le das tiempo, también cambia. Me gustó el primer párrafo de este artículo: <http://www.lanacion.com.ar/2070302-la-inesperada-rebelion-de-los-argentinos-y-siii!!!>

<sup>64</sup> El árbol ya fue plantado. Los trovadores. <https://www.youtube.com/watch?v=x3g1HPaTQzw>

Identifica a Roz de Monster Inc? Salvando las distancias, éramos capaces de eso.



Roz, es una caricatura del burócrata

Ser un burócrata hecho y derecho te convierte en un ser distinto y casi hasta desconocido para vos mismo, en el que no importa el bienestar público, o de los individuos que se ajustan a la norma sino el haber hecho prevalecer tu argumento ante otros; aun así la posición tiene un aspecto positivo. Y es el sutil límite entre lo incorrecto y el hacer un favor que cambia el infierno de la tramitación en un devenir más humano y tolerable!<sup>65</sup> Desde ese tiempo aprendí que para cualquier trámite hay una normativa y más vale que la sepas...

Creo que también fui parte de esa identidad... (Arriba Roz!).

## Fui docente

Estuve a cargo como profesor suplente de una materia llamada algo así como Psicología Educacional en el Magisterio Superior. Recuerdo que había tomado la iniciativa encubierta y avalada por teoría de que convenía que los grupos escolares fueran rotativos

<sup>65</sup> *Burocracia*, nombre femenino. Conjunto de actividades y trámites que hay que seguir para resolver un asunto de carácter administrativo. “La burocracia hace posible el funcionamiento de la administración del Estado”. A veces estas definiciones parecen una chaza que nos juega la vida.

y cambiantes en la composición de sus miembros. Los alumnos, mejor las alumnas, de magisterio se sentaban alrededor de mesas y compartían poco menos que algún comentario inter-mesa. El apunte que leían propiciaba esa movilidad e intercambio... pero no había actitudes favorables en ese sentido.

Un día, durante una explicación, noto una fuerte efervescencia en la clase. Alumnas que se paran, conversan por lo bajo con los otros grupos y orientan hacia la puerta como en acción comando. Yo miraba atónito lo que pasaba y pensé *lo logré, están haciendo las maniobras para modificar la composición de integrantes de las mesas*. La realidad fue dura de asimilar. Un suave movimiento telúrico había movilizadado a la mayoría más sensible que trataba de poner en salvaguarda sus vidas.

Terminó el curso y en la última clase les dije que esperaba que los grupos se modificaran para lograr de la diversidad algunas interacciones más prometedoras y que a juzgar por los resultados ese objetivo no se había logrado. Ensimismado vuelvo una y otra vez sobre el asunto y sobre la fuerza y fortaleza de lo establecido y de cómo la novedad de una reforma se encuentra con el *statu quo* parapetado sin miras de dejar la más mínima posibilidad a un cambio por leve y justificado que fuera.<sup>66</sup> La profunda reforma imaginada nunca fue.

Si bien consolidado en lo personal y familiar: casa, auto y primogénito<sup>67</sup> en gestación la movida parecía estar al sur. El proyecto de nuevas universidades se había consolidado y en el Imperio del Sur Cordobés, Ciudad de Río Cuarto<sup>68</sup>, se iba a instalar una Universidad Nacional. Y de allí me invitaron a participar en la aventura de construir conocimiento. Un campo arado, unas magnolias y un edificio de bloques nos recibieron; el Rector y el Secretario Académico estaban allí. Todo estaba por hacerse, hacer

---

<sup>66</sup> El caso en sí me llevó a confirmar que cualquier reforma educativa aún en las pequeñas cosas iba a tener que sortear tanto las formas de hacer consolidadas en lo personal y las historias de experiencias colectivas. Ambas, difíciles de doblegar con solo argumentos.

<sup>67</sup> Por aquellos tiempos era motivo de apuestas el sexo del BB. No hace tanto tiempo, pero no estaba generalizada la ecografía ni las 3D. Sí hace mucho tiempo!

<sup>68</sup> Hoy también capital alterna a Córdoba.

una tradición, nuevas amistades, también las normativas, los edificios, las relaciones... todo! El guadal ya estaba al igual que las plantas serófilas que actualmente conforman El Espinillar.

Primero viajé todas las semanas con tres o cuatro días de permanencia en Río Cuarto. A veces en auto y a veces en la COLTA, emblemático transporte que más que deslizarse se arrastraba por la ruta nacional N°35, deteniéndose en horario previos al inicio de las clases de la primaria en cada tranquera o cruce de camino. Los viajes se hacían interminables entre la muchedumbre que se amontonaba en asientos y pasillo<sup>69</sup>.

La vida académica fue intensa y variada. Los docentes se ocupaban de casi todo. Tanto podían estar haciendo listados de libros de texto como para la investigación para una biblioteca que aún no existía como controlando la colocación de las chapas de los tinglados que servirían de aulas o la mesadas de los laboratorios de química. El expendio de comidas era móvil y consistía un entablado que reparaba de las inclemencias variadas del tiempo. Era todo muy folclórico y animado si se quiere.

De todos modos lo más llamativo era el empuje que había en todos los órdenes por encontrar las mejores respuestas a las necesidades de cada uno. Las primeras cohortes de alumnos eran muy atípicas en edad. Mucha gente grande vio la oportunidad de obtener un título universitario terciaban con los jóvenes ingresantes. Los docentes recién iniciaban sus carreras académicas y encontraban desafíos para establecer autoridad y jerarquía proveniente del conocimiento vs. las que se consolidaban con la experiencia. Las diferencias no eran fáciles de zanjar y las heridas producidas permanecieron por años sin lograr ser restañadas de manera definitiva. Creo que aún quedan resabios de aquellas batallas... El tiempo nos hace más tolerantes por un lado y permite

---

<sup>69</sup> Se corría el dicho: *Dios los hace y la COLTA los amontona*. Era una nota de color. Muchos colegas siguieron viajando por más de 20 o 30 años en iguales condiciones hasta que se fundió la Empresa y otras con mejor servicio se hicieron cargo haciendo los viajes más cortos en tiempo y más agradables.

que algunos contrincantes dejen el campo de disputas; sin embargo, nuevos desafíos definen nuevos objetivos, y a partidarios y opositores que vuelven a enzarzarse en disputas la mayor parte de las veces estériles y sin argumento ni sentido. Son formas de ver las cosas, me parece ahora...

De qué puedo estar orgulloso de esa universidad inicial. De la biblioteca. En una edad sin computadoras tener libros, muchos libros y de recientes ediciones o que reflejaran historias y tradiciones era verdaderamente un privilegio asociado a que como docentes permitían ir al archivo y mirar, tocar y sacar los libros para consultas en el lugar o para préstamo. Además de los colores propios de tus materias estaban los de otras materias y disciplinas y aquellos de contenido general y más universal. Todo un gusto que aún hoy en día se mantiene en las normativas de la Biblioteca Central de la Universidad, aunque ya más limitada en su influencia al tenerse recursos alternativos provenientes de la era digital que ha transformado casi todo los tipos de relaciones.

De colegas y autoridades siempre visibles y disponibles para una consulta casual o académica. Dos o tres anécdotas pueden dar visibilidad a la categoría. En una oportunidad dos o tres plantas de damasco de mi quinta empezaron a perder fuerza y las hojas se marchitaban. La vieja escuela aconsejaba pintar con cal los troncos y ver que al tiempo se recuperarían. Una observación más detenida permitió ver algunos agujeritos en el tronco y un poco de aserrín. Fui al pabellón J en el que estaba la parte de agronomía, pregunté por un especialista en bichos y me sugirieron una consulta con el March. El Profesor escucho los detalles y dijo: es el taladrillo<sup>70</sup> y lo que va es Dimetoato. En la veterinaria que consulté tenían recipientes de 10 litros y su costo era desmedido en relación con las tres plantas a curar. Seguí visitando a March a quien apodé directamente Dimetoato por consultas académicas o

---

<sup>70</sup> Ahora es otra cosa, lo busco en internet y qué tengo: <http://www.pv.fagro.edu.uy/fitopato/SSD/Insectos/Taladrillo/Index.html> y también hay frasquitos con pequeñas dosis.

solo por hablar de temas de su especialidad.

En una oportunidad regresé de La Pampa con un brote de una planta que en aquella zona denominaban *chilladora* por el chasquido constante que producían cuando se prendían fuego. Es una chilladora sentenciaban los lugareños. Era un arbusto pinchudo, de hojas pequeñas y una flor bonita en los tonos del amarillo y el ocre. Fui a rectorado y pedí hablar con el rector –destacado botánico- a la secretaria. Volvió al momento informando que estaba en una reunión y que si me parecía le transmitiera el asunto de la consulta. Saqué el sobre con el brote y dije simplemente: Quisiera saber cómo se llama esta planta que le dicen chilladora. La secretaria quedó sorprendida por el tenor de la consulta pero fue al lugar de reunión volviendo al rato con una sonrisa y un papel en el que se leía: *chuquiraga erinacea*. Después descubrí que había muchas chuquiragas distintas, con morfología y flores particulares. En épocas de internet es más fácil buscar si se sabe qué se busca o si se anima a dar rienda suelta a la curiosidad.



71

Estoy agradecido también de haber tenido tiempo disponible entre las intensas épocas de frenesí, vértigo, urgencias y demás del estilo. Tenía tiempo para pensar, para estar en la biblioteca,

---

<sup>71</sup> [https://www.google.com.ar/search?q=chuquiraga+erinacea&tbm=isch&source=iu&pf=m&ictx=1&fir=SPz-Ldq7OCtVQM%253A%252Ci9E\\_Jcjm\\_ZO8M%252C\\_&usg=\\_\\_EAKkoIZDagYJ5I\\_WDNQ2Xaprcf4%3D&sa=X&ved=0ahUKEwjhpOG5zN7WAhXIWpAKHWsJB2kQ9QEINDAC#imgrc=TKd7dUgwyOu2CM:](https://www.google.com.ar/search?q=chuquiraga+erinacea&tbm=isch&source=iu&pf=m&ictx=1&fir=SPz-Ldq7OCtVQM%253A%252Ci9E_Jcjm_ZO8M%252C_&usg=__EAKkoIZDagYJ5I_WDNQ2Xaprcf4%3D&sa=X&ved=0ahUKEwjhpOG5zN7WAhXIWpAKHWsJB2kQ9QEINDAC#imgrc=TKd7dUgwyOu2CM:)

para completar las tarjetas manuscritas de los Current Contents pidiendo artículos a instituciones casi impronunciables del mundo académico. Y luego llegaban esos artículos y había que controlar que hubiera sido algo sensato lo pedido. Se hacían normales los escritos en español o en inglés, pero en ruso, o en chino o en japonés... era todo un desafío... Solo entendía las menciones de referencias bibliográficas y comprobar así que fuese el que fuera el investigador era sorprendente ver que las fuentes bibliográficas eran las mismas con mayor o menor actualización.

Las materias y asignaturas por cuatrimestre fueron cambiando desde las introductorias de los primeros años a las más técnicas y metodológicas de los años finales. La impronta de cada una de ellas estaba orientada a cubrir los aspectos profesionales de la carrera, los de docencia de enseñanza media, terciaria y superior, así como aquellos relacionados con la investigación en educación, en psicología educacional y en cómo hacer esa investigación. Consolidado en el cargo docente y con la motivación adicional de contactos con otras universidades extranjeras nos aventuramos a experiencias instruccionales sobre temas y asuntos de reciente desafío para la educación: los avances en el estudio de los niños en contexto de aula, las nuevas metodologías de investigación en educación, las Tics y sus influencias en un aprendizaje más personalizados, instrumentos de medición de cualidades y características de los aprendices así como de resultados, creatividad e innovación. En el fondo apreciábamos que los alumnos tuvieran experiencias de estudio independiente e innovador para que luego como docentes, investigadores o profesionales pudieran animarse a modificar las prácticas establecidas.

Las relaciones pedagógico-didácticas dentro de la comunidad educativa son más que difícil son muy variadas y exigentes. No a todos los miembros le va lo mismo y de la misma manera. En las evaluaciones de las materias los comentarios de los alumnos corroboraron esas diferencias. Algunos la consideraban poco significativa<sup>72</sup>; otros aprovechaban y sacaban algún partido para

---

<sup>72</sup> Una pena grande tuve cuando una vez la mayoría de los alumnos de cuarto

otras actividades y para organizar su tiempo; unos pocos tenían conciencia de la oportunidad que tenían de ser gestores independientes de sus aprendizajes<sup>73</sup>. Algunos comentarios incitaban al profesor, cuanto menos al suicidio indoloro sino al haraquiri. De todos modos para satisfacción de muchos –y mío también- no tomé ese camino. El dado estaba en el cubilete y próximo a volar. Algunos aprendieron que había otras formas de enseñar, otros probaron que era bueno tomar riesgos y jugarse hasta los límites y sobre todo que era posible confiar más en las potencialidades de cada uno. El desafío era tomar un riesgo controlado esperando que no te suelten la mano cuando estaban en lo mejor y más osado de tu propuesta.

Ser un docente así, habilita la posibilidad de respuestas variadas más que respuestas correctas e infalibles, permite distintos caminos y formas para hacer las cosas y casi todas ellas aceptables; admite que te puedes equivocar y también ajustar y modificar las argumentaciones e invita a estar en alerta por si algún detalle habilita nuevas apuestas y consideraciones. En el fondo deja la puerta entreabierta para imprevistos y formas de atenderlos. Quien no quiere a un profesor así? Lástima, ya estoy jubilado...

---

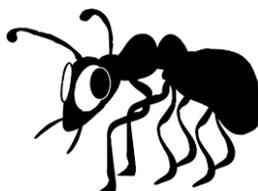
año decidieron suicidarse académicamente al acordar que terminarían la carrera en el profesorado (en el cuarto año) y no harían la licenciatura porque *no les daba nada*. Una abroquelada resistencia se mantuvo y así fue como la mayoría se fue y solo unos pocos completaron sus estudios con la licenciatura. Una buena formación –pienso- va más allá de los réditos personales, es el inicio de un acuerdo de solidaridad social en el que, el que sabe algo está en mejores condiciones de ayudar y propender al mejoramiento de otros. (En oportunidades sociales más difíciles una madre decía: *Cómo un profesor puede decir a sus alumnos que no estudien, que abandonen la carrera*). Todo un signo de mezquindad y egoísmo que aún la sociedad argentina no termina de reconocer como lamentable retroceso.

<sup>73</sup> Algunas opiniones. Denos ahora esas actividades al mal trago hay que darle prisa; ud. enseña cuando tiene ganas; tenía entusiasmo a las 8 de la mañana para contarnos una serie de historias periodísticas que nos abrían la mente; daba clases aunque hubiera un solo alumno; nada particular; no ponía como obligatorias las clases teóricas. Los trabajos prácticos podían hacerse en grupo. No sabemos si hemos aprendido mucho, lo que sí hubo un antes y un después de su curso.

## Soy investigador

Ser investigador es una manera particular de pensar, de sentir, de hacer, de presentarse. Es distinto a ser político, abogado, sensor, funcionario, médico, docente, carpintero tener cualquier trabajo, ocupación o actividad. No es solo saber, es mantenerse actualizado; atento a los cambios y dispuesto a tener sorpresas a cada rato... entender que todo va a cambiar y que hay que estar dispuesto a intuir los mínimos informes que da la realidad o la teoría para ver hasta dónde se está pronto a aceptarlos, a promoverlos o a tomarlos con atención. Yo hago eso. Observo que las hormigas negras del jardín se siguen comiendo el olivo a pesar del rico Mirex<sup>74</sup> que le puse o del apropiado arroz partido y al sulfato de cobre que parecía tan apetitoso<sup>75</sup>, cuando antes sí los transportaban a sus hormigueros con denodada constancia.

Hormiga negra



Avatar de hormiga negra, observando sombra de hormiga negra

Sé algo sobre la cataleia<sup>76</sup>. Dos pétalos, tres sépalos y un tercer pétalo modificado (labelo) que realza la belleza de presentación y de colorido. Dicen que hay más de 25.000 especies distintas y que uno puede estar extasiado en la contemplación de una de ellas. Forma, tonalidad, detalles dan maravilla y esplendor. No le parece?

<sup>74</sup> Mirex, marca registrada.

<sup>75</sup> <http://www.cosasdeljardin.com/2016/01/como-climinar-las-hormigas-del-huerto.html>

<sup>76</sup> También se usa como nombre Kataleia o como cattleya o catleya, de la familia de las orquídeas. <https://es.wikipedia.org/wiki/Cattleya> [https://es.wikipedia.org/wiki/Cattleya#/media/File:Sop\\_mixta.jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Cattleya#/media/File:Sop_mixta.jpg)



Seguro que en el jardín tiene una de ellas y no sabe cómo se llama... y allí la deja porque es tan hermosa cuando florece y destaca en un lugarcito apartado de tierra. La ubica, y a la sin nombre ahora la llamaremos orquídea<sup>77</sup>. La cataleia es un tipo de orquídea.

También dejo que las preguntas me abrumen y cautiven. Y vuelvo una y otra vez con interrogantes que podría haber resuelto de una vez con Wikipedia. Conoce el fenómeno de los dos soles en China? También se produjo en Santiago del Estero. Y cómo fue? No sé. Aún disfruto del desafío. Mi respuesta fue que uno era el sol y otra la luna. Pero me dijeron hace mucho que el sol y la luna al poniente nunca están juntos... entonces ahora disfruto de la incertidumbre y de innovadoras respuestas alternativas llamadas también conjeturas absurdas o simplemente *cuentos*. Me gustan los cuentos bien contados. Y los chapuceros también.

---

<sup>77</sup> Tenía una compañera de secundario, Ana María Rodríguez, quien en una charla inspirada de adolescentes dijo: cuando muera quiero solo una flor. Una orquídea.



78

Dos soles en el cielo de China.

Me considero en este aspecto muy bueno, destacado, al menos en tres aspectos que se redondearon bien en los últimos 20 años de tarea en la Universidad como investigador de CONICET, aunque de gestación mucho más larga que se remonta al sexto grado de primaria. Les conté que jugaba con carburo y hacía estallar botellas de leche La Lácteo en las siestas silenciosas de primavera para sobresalto de algunas gallinas que tenía como atentas observadoras.



Botellas de leche de La Lácteo

- Equipo del 15. Durante muchos años compartí con la Dra. María Cristina Rinaudo<sup>79</sup> una oficina, llamado cubículo

<sup>78</sup> [https://www.google.com.ar/search?q=foto+de+los+dos+soles&tbm=isch&source=iu&pf=m&ictx=1&fir=fZYIYW3xAWsYbM%253A%252CfcVY1buAC5qUCM%252C\\_&usg=\\_\\_mYeXfqD0qKzOYZH-tzwYGdWx7Zc%3D&sa=X&ved=0ahUKEwjlpmbrePWAhVEIZAKHa1dBYUQ9QEIOTAJ#imgsrc=s7qYt9K1cVaJ7M](https://www.google.com.ar/search?q=foto+de+los+dos+soles&tbm=isch&source=iu&pf=m&ictx=1&fir=fZYIYW3xAWsYbM%253A%252CfcVY1buAC5qUCM%252C_&usg=__mYeXfqD0qKzOYZH-tzwYGdWx7Zc%3D&sa=X&ved=0ahUKEwjlpmbrePWAhVEIZAKHa1dBYUQ9QEIOTAJ#imgsrc=s7qYt9K1cVaJ7M):

<sup>79</sup> De Cristina aprendí muchas cosas. De estudiante, en una clase de historia de cuarto año, la profesora preguntó cómo se podía caracterizar el movimiento o la etapa barroca. Solo ella tomó la iniciativa y dijo: No sé, pero en música se caracteriza por una ejecución que llena el aire y todos los espacios. A modo de ejemplo

con el número 15. El Quince, para mayor identificación y reconocimiento.

El ambiente era de un metro y medio de ancho por unos 6 metros de largo. Con una biblioteca, dos escritorios y un archivo. Dos computadoras que compartieron por mucho tiempo una impresora (luego cambio para mejor con dos impresoras independientes). El calefactor, desproporcionado para los metros cúbicos, inundaba de calor cuando estaba prendido en invierno con dos opciones apagado o sea frío o prendido o sea el ecuador llameante; como posibilidades de invierno. En verano la jornada de trabajo se prolongaba hasta los 32º, no había nada más que hacer cuando el sol mandaba sobre la ventana. Entonces llegaba el momento de terminar la jornada laboral en el lugar.

El mejor lugar para atender consultas era el pasillo, porque

---

de lo acertado de la aproximación incluyo este link sobre algunos fragmentos de música barroca; (ponga alto el volumen y aprecie la calidad) <https://www.youtube.com/watch?v=hdk8TU7W4KE>. Actualmente es una destacadísima mente informada, interesada en las nuevas corrientes en educación y en psicología educacional así como en propuestas de metodología de la investigación más propicias y adecuadas para el estudio del campo específico. Emérita por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Nunca crea que está distraída, siempre alguna idea o letra chica la atrae y luego remata con una pregunta tan fundada como atinada que solo admite del referente consultado: *Y tal, yo me lo creo así!* Abrió líneas de investigación que luego otros sin prejuicios tomaron como propias y se aventuraron solo a repetir rutinariamente el tema quitándole la vida inicial prometedora. Es muy bueno tenerla cerca para la consulta. Si bien sus explicaciones empiezan siempre con *no sé*, nadie se engañe en creer que no sabe y que será simple convencerla de que algo puede ser de otra manera sin argumentos y ejemplos más que pertinentes. Nada la arredra académicamente hablando. Puede ser un artículo de revista como un pesado Handbook escrito en inglés... todo a su tiempo va a ser devorado por sus ojos y su mente. Ella también esconde un grado de generosidad encomiable, en su tiempo dedicado a otros y en la profunda responsabilidad con que toma los compromisos, que otros pueden entender como una carga o con un *que se arregle solo*. (En una oportunidad tomó la tutela de una alumna de magisterio, de procedencia muy humilde que vivía según la misma alumna declaraba: *en la casillita del ferrocarril*, por toda dirección. Y sí que vivía allí en una casita -3x2m- del operador de agujas en el medio de la playa de maniobras del ferrocarril cerca del paso a nivel del centro hacia Alta Córdoba en Córdoba. La alumna se recibió de maestra). Ella no integra el equipo, ella es el equipo y le estoy agradecido por sus orientaciones.

allí adentro del cubículo solo se podían ubicar las sillas como los asientos de ómnibus del siglo pasado, y para salir había que bajar por la única puerta delantera.

Un logro del equipo de El Quince fue la formación de recursos humanos a nivel superior con el grado de doctor<sup>80</sup>. Cuando todo se reducía a dar clases y atender exámenes, la idea de pensar así era verdaderamente de avanzada<sup>81</sup>. En el marco de algunos proyectos y programas de investigación asociamos a becarios con sus proyectos para hacer los doctorados. Por ese recinto pasaron muchos becarios, muchos integrantes de los equipos de investigación y por lo menos 16 entusiastas que hicieron sus doctorados en distintas universidades del país y del extranjero y que fueron dirigidos por uno de nosotros o para su *satisfacción* por los dos.

Alguno de esos entonces becarios, ya tienen sus equipos formados, orientan sus proyectos de investigación y dirigen becarios para que completen sus iniciativas y concluyan el doctorado. También propician los viajes de estudio a otras universidades nacionales y extranjeras en las que se consolidaron los vínculos o se están gestando nuevas relaciones.

La impronta definida para la formación de recursos humanos de nivel superior estuvo bien enmarcada y se hace sentir ahora con denodadas exigencias en las propuestas e iniciativas que ellas, las doctoras, tienen en su actualización constante, en la orientación de equipos, en el asesoramiento de becarios, en la dirección de tesis, en trabajos de extensión; en fin en una generosa cola-

---

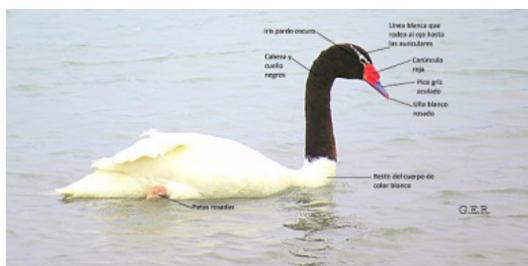
<sup>80</sup> Dejaremos para otro momento la reseña de especialistas, maestrandos y licenciados que obtuvieron sus títulos y grados académicos con nuestra participación y asesoramiento.

<sup>81</sup> Algunas autoridades temporarias no estaban muy de acuerdo con la formación de doctores, porque a la larga les traía a ellos dificultades por las presiones que recibirían de los nuevos doctores para cuando estos se recibieran. Pasado el tiempo cabe darle la razón; un doctor es siempre molesto, tanto más si él no lo es y esconden la carencia llamando a todos Profesores uniforme e igualmente. Yo aprecio mucho por la calidad que eso implica que los grados académicos sean utilizados en la Universidad porque eso prestigia a la Institución, a sus Miembros, a los Alumnos y a la amplia Comunidad a la que debe servir.

boración con comunidades educativas y en asistencias de calidad<sup>82</sup>

- Soy tan bueno que no me reconocen. Es llamativo sentirse como *sapo de otro pozo*<sup>83</sup>. Cuando creía ser bueno en educación y en ciencias de la educación para participar en comisiones y en eventos propios de esas disciplinas, veía que proponían a otros con formación dispar; y estuvo bien. Así aprendí que era idóneo en educación y bueno en otras áreas.

No es en chiste... Me sentía el patito feo (pero a diferencia del patito feo, yo sabía que era de la familia de los anátides, de los que habitan esbeltos en los espejos de agua de la Patagonia).



Cisne cuello negro<sup>84</sup>.

La mayor cantidad de cursos de posgrado de maestría y doctorado los dicté en facultades que no eran de educación o de ciencias humanas. Las comisiones a las que me llaman para evaluar proyectos, becas, promociones están generalmente asociadas con asuntos atípicos y tal vez tangencialmente residuales con la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Y eso me pone muy contento.

Algunos proyectos o programas de investigación estaban en los límites de otras disciplinas. Así aprendí algo muy interesante. Muchas veces me entendía mejor con investigadores de otras áreas

<sup>82</sup> Es mucho, verdad? Sin embargo, la semilla ya fue plantada y está germinando en esa dirección.

<sup>83</sup> Pozo o pozo, se puede escribir de las dos formas y eso lo aprendí en sexto grado, cuando era buen alumno.

<sup>84</sup> <http://avesgolfosanjorge.blogspot.com.ar/2015/11/cisne-cuello-negro-cyngus-melancoryphus.html>

y era escuchado en mis argumentos, que en aquellos que discurrían con colegas del mismo palo. A ellos también les parecía lo mismo<sup>85</sup>.

Me gustaba sentirme distinto y poder terciar con alguna propiedad en otros ambientes<sup>86</sup>.

- Tanto como a un literato lo definen sus obras a los investigadores lo alcanzan los papers, artículos, publicaciones y libros. Si no escribís, no sos. Escribir es más que eso, es una buena forma de pensar y de argumentar.

Tenía un compañero muy agudo en sus observaciones. Pasó mucho tiempo intentando un tema original para su tesis. En una oportunidad lo invitamos a dar una conferencia para investigadores. Aceptó el desafío no sin antes mantener una ferviente argumentación sobre que no tenía nada para decir. Su presentación fue por demás destacada y reconocida por los entendidos allí presentes.

Lo acorralamos un poco para que desarrollara un poco más el tema de la presentación para redondear una tesis de doctorado. Y no, eso ya lo dijeron otros... ya está muy estudiado y visto, no hay nada nuevo para decir, fueron sus reiteradas respuestas. Tal vez tenía razón.

Si te dedicas a la investigación puede que no seas del todo original, o solo sean en pequeña medida original y eso está bien.

---

<sup>85</sup> En una oportunidad me invitaron a una reunión de CAMESA, empresa dedicada a la distribución de energía eléctrica en el país. Si bien mantenerme callado es lo mío, en esa oportunidad pregunté algunas cosas. Lo importante fue la pregunta que hicieron a Pablo, Che tu viejo es ingeniero? (nunca supe realmente si era por lo pertinente de la intervención o por la estupidez del comentario... je je, fue por lo primero, sino no lo estaría contando).

<sup>86</sup> Algunas veces cuando las consideraciones son algo llamativas, solo atinamos a mirarnos. Una vez el mecánico aludió a hacer dos trabajos en una sola visita con la siguiente metáfora: *matar un pájaro de dos tiros*. En otra oportunidad, cuando en una agencia de viaje compraba un pasaje directo para España, pregunté por si por ese precio no me podían hacer pasear un poco más. La respuesta fue: *si quiere lo llevamos a Roma, baja allí, se toma un cafecito bajo la Torre Eiffel y después lo dejamos en Madrid*. Hay asuntos que es mejor dejarlos pasar...

Nada se construye de cero, pero tampoco la estupidez de querer hacer un estudio desde el comienzo de la historia ni despacharse con *no hay nada sobre el tema*. Ni todo ni tan poco en investigación, en ambos casos significa negligencia y pereza mental para la propuesta científica.

Lo que sí es posible encontrar una forma de decirlo de manera particular, que responda a la idea, de manera directa, eludiendo los posibles formatos que constriñen las ideas y apelando a los recursos disponibles que los aportes pueden ofrecer. Los formatos de informes de escritos de investigación esconden muchas veces la carencia de rigor, la negación de las ideas, la copia solapada o abierta de otros autores y sus argumentos. Hay mucho escrito por lo que la sobriedad y la pertinencia serían principios a tomar en las redacciones de artículos al igual que buscar una manera elegante y llamativa en el decir.

En alguno de los escritos de los integrantes del equipo se percibe el sutil equilibrio entre lo novedoso en la forma de decir, lo pertinente de la presentación del contenido sustantivo y la aceptación de los criterios establecidos por los comités editoriales de libros y revistas.

Un dato adicional en el rubro de publicaciones es la creciente influencia de la disponibilidad digital para la difusión de propuestas. Así, la imperiosa necesidad de publicar que tienen los miembros de comunidades científicas se ve favorecida por mayor disponibilidad de espacios y también por una mayor eficiencia y rapidez para la circulación de ideas. Como efectos negativos están los que devienen de la reiteración innecesaria de contenidos con el reconocido y reiterado *copia y pegue*, el plagio de escritos o de conceptos y nociones, y la profusión de trabajos que realmente no dicen nada, no son los trabajos a los que le falta novedad, son los que realmente no dicen nada del campo, ni de la experiencia, ni de la metodología utilizada ni de los desarrollos teóricos o estéticos que sirven de base o fundamento a la disciplina. Y

hay que lidiar con esa falta de sentido de apropiación constantemente.

En el equipo propiciamos que al menos una parte importante de la producción sea digital, este disponible para ser consultada libre y gratuitamente por los usuarios con la condición de mención de las fuentes. La perspectiva permite una rápida difusión de las propuestas aunque limita la disponibilidad de recursos provenientes de los royalties. Nuevos tiempos y nuevas formas de circulación de la información se están utilizando y es bueno tenerlos presentes.

### **Cómo cierro esto!**

En casi todos los casos me siento tentado de poner punto final y listo. Y eso es lo que debería aprender a hacer de una buena vez. Pero no, porque creo que si he sido confuso y hasta verborrágico es el instante para hacer algunas precisiones que sí me gustaría que se aprecien.

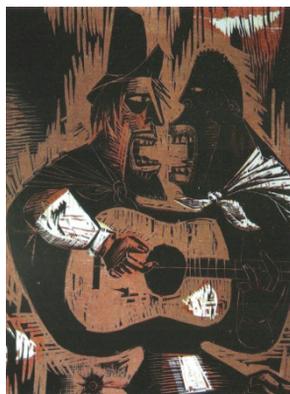
1. La identidad es clave para la aceptación de la diversidad por paradójico que parezca.

Si todos fuéramos iguales no sería necesario estudiar la igualdad. Solo seríamos... Uno puede ser igual de distintas maneras, igual a lo que sos e igual a cómo te lo atribuyen. Los regímenes que bregan por la igualdad extrema, hacen a sus miembros más disímiles entre ellos. En el *Martín Fierro*<sup>87</sup> se presenta una versión de la identidad y la diversidad al entretener con el persistente tema de la cantidad:

---

<sup>87</sup> <http://usuaris.tinet.cat/mpl/ferro/ferro43.htm>

Así, han de saber que Dios  
 No crió cantidad ninguna.  
 El ser de todos los seres  
 Sólo formó la unidad;  
 Lo demás lo ha criado el hombre  
 Después que aprendió a contar



[https://www.google.com.ar/search?q=martin+fierro+y+el+moreno&source=nms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj4bi3ujWAhXBG5AKHdeoAAgQ\\_AUICigB&biw=2133&bih=1044&dpr=0.75#imgrc=GAlquLpD18dePM:](https://www.google.com.ar/search?q=martin+fierro+y+el+moreno&source=nms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj4bi3ujWAhXBG5AKHdeoAAgQ_AUICigB&biw=2133&bih=1044&dpr=0.75#imgrc=GAlquLpD18dePM:)

Más allá de lo folclórico que resulta la mención de una obra literaria, es importante saber que se puede ser igual de distintas

---

#### CANTO DE CONTRAPUNTO ENTRE MARTÍN FIERRO Y EL MORENO

##### EL MORENO

No te trabes, lengua mía,  
 No te vayas a turbar.  
 Nadie acierta antes de errar,  
 Y aunque la fama se juega,  
 El que por gusto navega  
 No debe temerle al mar.  
 Voy a hacerle mis preguntas,  
 Ya que a tanto me convida;  
 Y vencerá en la partida  
 Si una explicación me da  
 Sobre el tiempo y la medida,  
 El peso y la cantidad.  
 Suya será la vitoria  
 Si es que sabe contestar.  
 Se lo debo declarar  
 Con claridad, no se asombre,  
 Pues hasta ahora ningún hombre  
 Me lo ha sabido explicar.  
 Quiero saber, y lo inoro,  
 Pues en mis libros no está,  
 Y su respuesta vendrá  
 A servirme de gobierno  
 Para qué fin el Eterno  
 Ha criado la cantidad.

##### MARTÍN FIERRO

Moreno, te dejás cair  
 Como carancho en su nido.  
 Ya veo que sos prevenido,  
 Mas también estoy dispuesto.  
 Veremos si te contesto  
 Y si te das por vencido.  
 Uno es el sol, uno el mundo,  
 Sola y única es la luna.  
 Así, han de saber que Dios  
 No crió cantidad ninguna.  
 El ser de todos los seres  
 Sólo formó la unidad;  
 Lo demás lo ha criado el hombre  
 Después que aprendió a contar

maneras, y reconocerse a uno como sí mismo. Ciertamente se acepta la variabilidad entre los sujetos y también dentro de los sujetos en tiempos cercanos como considerándolo en el desarrollo. Los docentes, sin tener temor a perder la identidad, tenemos que avenirnos a tener varias identidades que se amalgamen con pertinencia a los ambientes en los que tenemos que actuar.

2. Me llamó la atención un tema sobre la que venía lidiando desde hace algún tiempo. La relación entre los datos y el contexto. Sobre los datos:

Es claro que hace algunos años atrás era muy importante en investigación definir variables, los datos que les iban a dar vida y el nivel de desagregación de los mismos. Cuando se hablaba de muchas variables y de muchos datos, su procesamiento se complicaba más que la lógica y el tiempo para hacerlos por la imposibilidad física de procesarlos. Mi opinión era cauta cuando veía muchas variables y muchos datos y concluía en que no iba a ser posible considerarlas en su conjunto, y si lo era, el tiempo necesario iba a ser mucho, y si se lograba hacerlo, los resultados iban a llegar tardíamente para tomar una decisión fundada; por lo que me inclinaba por menos de todo y una razonable intuición fundada para salir delante de un problema. Además, la preocupación más acuciante era: como dar unidad a esa diversidad de información para justificar una decisión; o cómo hacerla valer para promover y aportar al desarrollo teórico de una disciplina.

El tema ha quedado zanjado totalmente. Las supercomputadoras lo hacen, las cargas de datos manuales no son necesarias ya que se hacen de manera automática... solo es necesario saber qué se quiere y dónde buscarlo. Y lo mejor del caso es que los *big data* proveen información válida y consistente y la sutileza en interpretarlos para tomar decisiones es una clave para nuevas formas de pensar y de hacer. Aun para aquellos temas muy comprometidos social e individualmente (violencia, fraude, sexo, escándalos, comercio clandestino, gustos aberrantes, inclinaciones políticas

oscuras,...) se cuentan con datos con los que se pueden delimitar grupos de características y de actuar particular. En este sentido los individuos de una comunidad estarán dispuestos a perder algo (o mucho) de sus libertades para ganar en seguridad<sup>88</sup>. La identidad se ve así ante nuevas situaciones y debe modificar actitudes y posiciones que a veces uno consideraba irrenunciables y de discusión límite. Si bien podremos ser reacios a pensar que *de aquí no pasarán*, en poco tiempo puede transformarse en asunto prioritario de discusión en tu propio espacio.

Tener información pertinente y actualizada, convenientemente ordenada y clasificada es clave para la toma de decisiones y así persistir en la lid si vislumbra cartas ganadoras, modificar ligeramente los objetivos o cambiar la estrategia definida.

3. Sobre los contextos<sup>89</sup>. El tema es por demás interesante ya dentro de los estudios más avanzados y sistemáticos sobre el tema estaba dissociado cuando no enfrentado con la individualidad. Era lo que estaba afuera.

En un artículo sobre empresas innovadoras se decía: *La data es Rey pero el contexto es Dios*<sup>90</sup>. Una cosquilla interior me mantuvo atento. Cómo es que el contexto define la individualidad y la identidad. Desde hace algún tiempo considerable en el Equipo del 15 se viene trajinando con los contextos como condicionantes a veces directos y a veces difusos en educación.

Contexto es muchas cosas. Puede ser el ambiente social que

---

<sup>88</sup> La observación la he encontrado en varios artículos generalmente asociados con la ética de la libertad y su ejercicio. En la política y las presiones que ejercen los ciudadanos para vivir dignamente hacia los dirigentes se ve esa tendencia.

<sup>89</sup> El Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas disfruta de una Revista que se llama justamente Contextos de Educación... nunca mejor puesto su nombre para destacar el valor del concepto. <http://www.hum.unrc.edu.ar/ya-se-encuentra-disponible-el-numero-22-de-la-revista-contextos-de-educacion/>

<sup>90</sup> <http://www.infobae.com/tendencias/innovacion/2017/09/30/los-7-secretos-para-ser-una-empresa-innovadora-y-disruptiva/> para ser una empresa innovadora y disruptiva.

nos rodea como un mar que da tonicidad a los emprendimientos, puede ser en entorno específico para nuestros juegos, estudios, trabajos y preocupaciones, también puede definir un aspecto muy específico y directo de aquello que me preocupa de manera inmediata (a veces se lo asocia con los conocimientos previos para ocurrencias muy especificadas).

Y la escuela como partícipe en la configuración de identidades no es ajena ni inmune a esos temas. Y es responsable de ellas también.

En fin y en un cierre aún más personalizado:

- a. Podés ser docente de muchas formas, la más simple es copiar de alguno de los que fueron tus maestros. Hay que tener mucha iniciativa personal para tomar conciencia de esa situación y destinar energía suficiente para definir una nueva manera de ser docente. A mí me tomó buen tiempo aceptar eso e iniciar un camino para una nueva identidad profesional, ligada principalmente a la docencia superior y sobre todo a la investigación.
- b. Cuando me llevé a rendir geografía de primer año, yo argumentaba a mi viejo<sup>91</sup> lo que iba o no iba a estudiar porque la legislación decía que para los que rendían en marzo iba solo lo que se había dado en clase. El viejo atento me escuchaba y como si el argumento no hubiera calado en el me respondió: *Pibito hay que saber el libro*. Y casi todo febrero y marzo de ese año hasta que fui a rendir, escuché el monocorde estribillo: *Pibito hay que saber el libro*. Y la vieja controlaba que estuviera estudiando en las tórridas semanas de verano. Y tuvieron razón, me tomaron en el examen oral lo que decía el libro

---

<sup>91</sup> Mi viejo se llama Guido y mi vieja Rosa. Que extraño me siento en llamarlos viejos, si el viejo soy yo ahora. El tiempo se toma su tiempo y al fin te pasa débito y te juega esta mano insospechada que cuando sos adolescente no entra en tu proyecto.

no solo lo que se había enseñado en clase. Así aprendí el valor del conocimiento más allá de las normativas y sus utilidades.

- c. La trama de los contextos es imperceptible y sutil, aderezado por imponderables que dan valor a una parte de lo que sos, por lo que decís y lo que hacés. Y en este sentido otro dicho omnipresente en las cenas familiares, y sobre todo cuando las cosas en la escuela no me iban tan bien como las expectativas que mi vieja tenía, era: *hay que estudiar*. Nunca me dijeron qué estudiar, cómo, cuándo, en qué lugar... solo el *leitmotiv* era: hay que estudiar. Ciertamente que en esa formulación no había duda que los viejos estaban definiendo un contexto muy amplio de aquello que consideraban importante.

Creo que nosotros fuimos con nuestra progenie natural y con la asumida tan determinantes como ellos lo fueron. Nosotros no trabajamos, estamos estudiando. Leer es estudiar más que un trabajo u ocupación. Tal vez fuimos más sutiles pero igualmente férreos en la determinación de asumir la definición de la propia identidad profesional amalgamada con su forma de ser particular.

El tema de la identidad es complejo porque uno cree que la forja solo, o mejor dicho que tiene la autonomía, la iniciativa y la decisión para hacerse a uno mismo. En realidad, suele pasar que los otros son los que en función de lo que nos permiten, de lo que nos dejan hacer, de los límites y de las posibilidades que traman para uno los que nos están permitiendo ser particular, unitarios y tal vez únicos, en la medida en que seamos capaces de ver las alternativas y las oportunidades. Si bien esto parece claro, es uno el que tiene la elección final.

Se mencionan en el transcurso del escrito algunas situaciones y personas que me mostraron caminos; alguno de ellos directamente otros por sus escritos y sus posturas y otros integrando redes de relaciones y de aconteceres que me hicieron ser el maestro

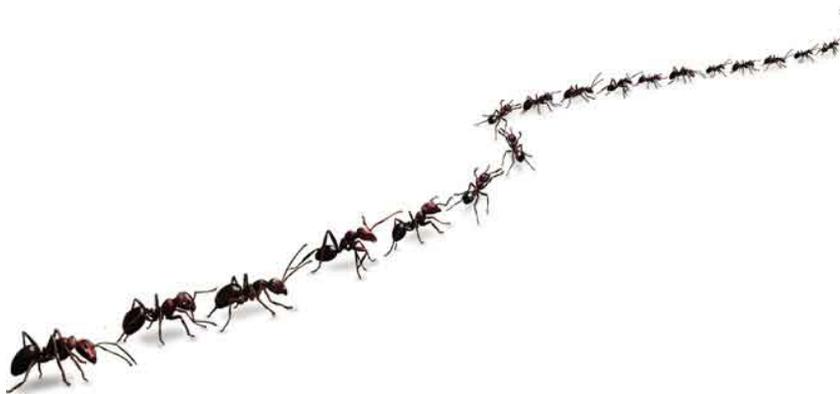
que fui, también el docente y el burócrata; y el investigador que soy. Ellos también tienen sus identidades y hacen de la docencia.

No queda más que: Fin y chau... pero todo queda abierto a nuevas alternativas sino mire los link<sup>92</sup>...

Danilo Donolo

En el día de la Madre de 2017.

Como todos son *el día de la madre*, mejor  
Torres del Parque, 15 de octubre de 2017.



Todas iguales pero distintas...

[https://www.google.com.ar/search?q=hormigas&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj0m5nHhPDWAhWBg5AKHeyOAAgQ\\_AUICigB&biw=2133&bih=1044&dpr=0.75#imgsrc=ZbmrDWpf7QRI7M:](https://www.google.com.ar/search?q=hormigas&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj0m5nHhPDWAhWBg5AKHeyOAAgQ_AUICigB&biw=2133&bih=1044&dpr=0.75#imgsrc=ZbmrDWpf7QRI7M:)

---

<sup>92</sup> <https://motor.elpais.com/actualidad/11-profesiones-que-no-imaginas-que-existan-en-el-sector-del-automovil/?por=mosaico> profesiones impensadas, para identidad profesional y terminar el artículo <http://www.lanacion.com.ar/2070929-siete-habilidades-digitales-que-tienen-que-tener-todos-los-profesionales> habilidades digitales de los profesionales <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/critica/nro14-15/FRONDIZI.pdf> corrupción de las ideas

## Notas

- Para todas las imágenes se reconoce la propiedad de su autor y se agradece el haberlas encontrado y poder utilizarlas. En algunos casos se recurre a leves modificaciones para adecuarlas al espacio, a la intensidad y al argumento.
- Si mira al futuro, no use la analogía de ir a las estrellas... lo que vemos de las estrellas es la luz que tarda desde instantes hasta años-luz en llegar a la tierra. Entonces estamos mirando hacia el pasado muy pero muy remoto. El título refiere a esa paradoja. Podemos ir a las estrellas por lo lejanas que están y lo fatigoso que puede ser, para ir a futuro hay que mirar para otro lado...
- Estimado lector, en algunas posiciones creo que puede haber esperado algo más de datos y desarrollos. En las situaciones para las que me di cuenta, lo hice adrede ya que la identidad y la identidad profesional en este caso, no son totalmente explícitas. Y me parece que nadie puede arrogarse *tener la precisa o la justa* para un tema tan complejo y en el que estamos involucrados permanentemente en nuestras vidas.



## **Escenarios de práctica profesional. Relatos atravesados por la emoción**

---

**María Luisa Bossolasco**

Entiendo a la identidad profesional como una construcción, tanto del colectivo profesional del cual uno forma parte en su rol de psicopedagogo, educador, ingeniero, médico o agrónomo como de una construcción individual a partir de los recorridos y escenarios que como sujetos en situación vamos transitando en el ejercicio de ese rol. Esa construcción se va gestando en el hacer de la tarea cotidiana donde vamos teniendo la oportunidad de nuevos aprendizajes. Muchos de estos aprendizajes se encuentran atravesados por procesos emocionales y son esas emociones las que aparecen asociadas a los recuerdos, las que han actuado de filtro y selección, para poder “decir” lo que aquí se dice.

Ahora bien, sin duda los marcos conceptuales con que miramos la realidad también están determinados y determinan lo que miramos y cómo lo miramos. En los párrafos que siguen esto resulta muy evidente; tal es así que a continuación se explicita cómo se concibe al aprendizaje, en un sentido amplio, reconociendo que todo aprendizaje, si bien es individual, está enmarcado en un contexto y una situación en donde ese sujeto se encuentra. Esta primera conceptualización introduce luego a una serie de relatos, descriptos a modo de escenarios, entendiendo por tales a los “lugares” en que se desarrolla un suceso y al conjunto de circunstancias que rodean a ese hecho y a las personas allí implicadas.

## Una mirada contextualista y situacional para analizar la identidad profesional

Desde los planteos Vigostkianos el desarrollo tiene lugar a partir de la actividad intersubjetiva que se sucede entre el sujeto y su entorno. Tales planteos se enmarcan en lo que se conoce como mirada contextualista o situacional, donde la unidad de análisis para explicar el desarrollo no estaría centrada en el individuo sino en el individuo en situación (Baquero, 1997).

Baquero pone énfasis en este punto, señalando que el individuo no existe como entidad aislada y que no puede ser considerado como el punto de partida para las explicaciones psicológicas referidas al desarrollo; es decir, lo que muchas veces se observa y se juzga acerca de lo percibido en los sujetos individuales “no es más que la constatación de un efecto local (*en el individuo*)<sup>93</sup> cuya naturaleza radica en una unidad mayor (*el individuo en situación*)” (Baquero, 2002, p. 66). Los cambios que se perciben en el ámbito individual y que darían cuenta del desarrollo de los sujetos “son comprensibles y explicables sólo tras reconocer al sujeto [...] en una situación mayor que presume la interacción con un mundo objetivo y social” (Baquero, 2002, p. 66).

En este marco, la situación no opera como un elemento externo que enmarca, decora, acelera o aletarga el proceso de desarrollo que es atributo del individuo, sino que ese desarrollo es algo que se produce en situación, es lo que sucede “*en*” y “*al individuo*” en esa situación, lo que lo explica. No es que se suprima su singularidad, sino que, es precisamente la situación misma la que produce o neutraliza dichas singularidades (Baquero, 2009).

Se presentan a continuación una serie de relatos que muestran una experiencia particular de conformación de identidad profesional, la cual se explica a partir de la recuperación de ciertos recuerdos de una persona (mi persona), en diversas situaciones de ejercicio de su rol.

---

<sup>93</sup> Las ideas entre paréntesis son propias, con el propósito de facilitar la comprensión de dicha expresión.

## **Escenario 1. Hacerse un lugar donde los demás no saben “*qué sos*” y donde tienes que definir “*quién ser*”**

Migrar a una provincia diferente a aquella en donde uno ha obtenido su titulación, donde la profesión es poco conocida y donde la tarea del psicopedagogo está ocupada por otros profesionales afines, resulta un desafío. ¿También una oportunidad? Es posible. En retrospectiva, tomo distancia y observo.

Suele decirse que “*Los espacios se ganan...*”; pero para ello hay que encontrar un espacio que necesite ser ganado —una necesidad— y, además, la oportunidad de participar con algún número en ese “sorteo”.

Así se empieza cuando los demás no saben “*qué sos*”. Buscando esos espacios y pidiendo tener un número para participar del “sorteo”; número que en el mejor de los casos te habilita para una posterior entrevista en la cual estratégicamente tienes que identificar cuáles son las necesidades de las personas —o de las organizaciones que esas personas representan— y relatar cuáles son las competencias con que cuentas y que podrían ser de utilidad para dar respuesta a esa necesidad manifestada.

Ese ejercicio hasta aquí descripto refleja las competencias requeridas para hacer un diagnóstico de situación y plantear un posible plan de trabajo que busque dar respuesta a un problema. Esa era una habilidad sin duda desarrollada durante el cursado de la carrera y me sentía segura en ese ámbito, más vinculado al asesoramiento pedagógico en instituciones educativas. Por allí empecé...

También sabía y sentía que el área de “la clínica”, esa rama más conocida de nuestra profesión en donde trabajamos de manera directa con el sujeto en situación en aprendizaje, promoviendo que el mismo sea posible en un espacio de “consultorio”, no era mi fuerte. No me sentía suficientemente preparada para asumir esa tarea. No encontré —ni busqué demasiado— un equipo de profesionales del cual formar parte, para seguir aprendiendo.

En mis esquemas estaba presente otro mandato, el de un docente a quien sin duda le otorgué autoridad pedagógica porque con su propuesta didáctica fue un “docente memorable<sup>94</sup>” por haber marcado buena parte de mi carrera. Nos decía, hacia fines de los 90’: *“Tienen que hacer un posgrado... y su formación de posgrado debe estar dirigida hacia el área de la educación a distancia, la educación y las nuevas tecnologías. Eso es lo que se viene.”*

Y en esa encrucijada transitó el primer tramo de mi ejercicio profesional. Por un lado, buscando formación de posgrado en esa área, que no aparecía entre las incumbencias de mi profesión porque aún no se la había pensado como campo de acción. Por ello era necesario “armar un rol” y así -en algún momento- generar los espacios y poder participar de “los sorteos”. En paralelo, comencé mi inserción laboral en instituciones educativas, en el área de la orientación educativa, el asesoramiento pedagógico y la gestión institucional, campos que ya tenían un tiempo de haber sido construidos.

## **Escenario 2. Entre el enojo y el disfrute de tener una profesión “diferente”**

Me ha pasado en más de una oportunidad subir a un taxi saliendo de los colegios o universidad en que he trabajado y que, en pos de encontrar un tema de conversación, el chofer del vehículo pregunte:

-¿Profesora?

La respuesta parecería ser sencilla. Podría resolverse en un binomio: “Si-No”. Pero hemos ido aprendiendo que la vida no siempre es tan sencilla como parece y, mucho menos, cuando la profesión que uno ejerce es el resultado de una formación híbrida,

---

<sup>94</sup> Docente memorable es una expresión recuperada de Mariana Maggio (2012) quien utiliza el término para referir a aquellos docentes que fueron capaces de diseñar prácticas educativas dignas de ser recordadas, por el valor pedagógico que han tenido.

que a nivel de representaciones sociales aún no está totalmente consolidada. Uno piensa en ser médico, odontólogo, maestro, contador, abogado, psicólogo... y seguramente las imágenes mentales que surjan entre diferentes personas acerca de las tareas que realizan esos profesionales, sean similares. Existe un imaginario social compartido. Pero la Psicopedagogía es una profesión relativamente nueva, con sus propias incumbencias profesionales, diferente de las del psicólogo y del pedagogo... y no todos lo saben.

Podríamos suponer diferentes escenarios; uno de ellos en donde el interlocutor conoce sobre la disciplina, y entiende que es una rama de la Psicología que se especializa en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y que como tal se ha constituido como profesión independiente. Si fuese así, la conversación podría fluir sin mayores limitaciones... ¡Pero no! La cuestión puede volver a complicarse cuando los roles convencionales del “ser psicopedagogo”, vinculados al diagnóstico y tratamiento de dificultades de aprendizaje o el asesoramiento psicopedagógico, no siempre son los que efectivamente se ejercen.

Les propongo volver al diálogo con el taxista:

-¿Profesora?

Según las energías con que cuente para dar respuesta a semejante pregunta y el estado de ánimo con que me encuentre... respondo. El inicio de respuesta está claro; el complemento de la respuesta es el que varía.

- *No, no soy profesora. Soy Psicopedagoga y...*

- Opción 1: Trabajo como Asesora Pedagógica en un colegio...
- Opción 2: Trabajo creando cursos y carreras en modalidad a distancia...
- Opción 3: Trabajo en la universidad, capacitando a los docentes acerca de cómo enriquecer sus prácticas incluyendo TIC<sup>95</sup>.

También sé que una u otra respuesta, sin duda desencadenará otras preguntas; que enlazarán a nuevas respuestas y al final

<sup>95</sup> TIC: Iniciales de Tecnologías de la Información y Comunicación.

implicará que termine dando explicaciones sobre cuáles son las tareas concretas que realizo. Ese tipo de datos, lo concreto y palpable; es lo que ayuda a que el otro pueda hacerse una imagen de los roles que asumimos desde nuestra profesión.

Pero también sé que muchas veces esas tareas, no resultan convencionales. Es en ese momento cuando el chofer comienza a formar parte de un pacto de simulación en donde pone cara de “*¡Qué interesante!*”, y es ahí cuando aprovecho para retroalimentar con alguna explicación que busca clarificar la explicación anterior, en pos de difundir la idea de que un psicopedagogo puede tener un amplio campo laboral ya que su objeto de estudio es el sujeto en situación de aprendizaje, motivo por el cual puede trabajar en las áreas de salud y educación -entendidas ambas en un sentido amplio- ya que la persona aprende a lo largo de toda la vida y en diferentes contextos, tanto formales como no formales.

Sin duda este objeto de estudio también se reconfigura en un mundo cada vez más atravesado por los desarrollos científico tecnológicos. Aquí no intento hacer futurología, sólo es un llamado a pensar cuán lejos estamos del pasaje al futuro propuesto por Bilinkis (2014) sobre el crecimiento exponencial generado a partir de la digitalización de información, los desarrollos de la inteligencia artificial y la humanización de los robots, computadoras que serán programadas para tener emociones, conciencias y derechos<sup>96</sup>; la prolongación de la vida y el rediseño de la misma mediante los avances de la biología sintética, el diseño de realidades paralelas mediante realidad aumentada, el internet de las cosas que dotará de autonomía a los objetos... todos desafíos que no forman parte de la ciencia ficción ni de un futuro muy lejano; son todos desarrollos que están sucediendo, que generan nuevos campos laborales, que nos interpelan como profesionales de la

---

<sup>96</sup> Sophia, el primer robot humanoide al que Arabia Saudita le otorgó ciudadanía y que generó una gran polémica en torno a los derechos de los actuales ciudadanos de ese país: <http://abcnews.go.com/International/saudi-arabia-criticized-giving-female-robot-citizenship-restricts/story?id=50741109>

salud y la educación y en donde los psicopedagogos deberíamos estar presentes.

Hoy, recupero y asumo mi compromiso de compartir el quehacer de mi profesión desde el hoy ante el *shock* del futuro, entendido como “el estrés desplazador y la desorientación que se genera en las personas cuando se ven enfrentadas a demasiado cambio demasiado rápido” (Toffler, 1972)

### **Escenario 3. Desde la sorpresa, el miedo y la angustia hacia el control consciente y la racionalización**

Los pilotos de combate están entrenados para enfrentar situaciones límites y resolverlas de manera exitosa. Sin duda sus cerebros se constituyen en objeto de observación en el campo de la neurobiología, ya que son capaces de estar sometidos a multiplicidad de estímulos de manera simultánea –múltiples pantallas, sonido que llega por auriculares, sonido que llega desde el exterior, información propioceptiva, emociones-; en esa simultaneidad de información que los invade pueden distinguir entre datos relevantes e irrelevantes y ser capaces de tomar la mejor decisión en fracciones de segundos.

Sin duda, no es el entrenamiento que recibimos los psicopedagogos en nuestra formación porque no suele resultar habitual que debamos enfrentar a diario situaciones límites como la de los pilotos de combate. Pero hay momentos en que desearías tener ese cerebro, entrenado bajo esos parámetros... sobre todo cuando te encuentras ante la necesidad de manejar situaciones inmanejables.

La desaparición de una persona es sin duda un hecho que nos marca. Que esa desaparición transcurra en la institución educativa en la cual trabajas y corresponda a una compañera, marca aún más. Si como profesional formas parte del Departamento de Orientación Educativa al cual la institución -directivos, docentes,

padres, alumnos- (y el afuera), va a pedir respuestas... eso deja un sello<sup>97</sup>.

Es una situación imprevista ante la cual se debe reaccionar rápidamente, pero que al mismo tiempo y de modo paradójico, requiere ser analizada con prudencia. Escenario que se modifica en el día a día, que te implica emocionalmente, pero que al mismo tiempo requiere actuar estableciendo acuerdos, sin contar con información cierta.

En general, tomo cada situación como una situación de aprendizaje. Pero hay aprendizajes que se almacenan mejor que otros. En este sentido podría confirmar, a partir de experiencias propias, las hipótesis planteadas por el equipo de neurobiólogos liderado por Fabricio Ballarini (2015), en sus estudios sobre el factor sorpresa como elemento que contribuiría a la formación de recuerdos duraderos. Sus investigaciones demostraron un mecanismo fisiológico en roedores, que le permite a la célula guardar información a través de la utilización de proteínas relacionadas con la plasticidad (PRPs). Desde allí postularon la existencia de un mecanismo similar para el procesado y guardado de memorias duraderas en humanos. Bajo un enfoque análogo al utilizado en roedores, analizaron procesos mnémicos en aprendizajes literarios y gráficos, con alumnos de escuela primaria, demostrando que una experiencia novedosa con relevancia pedagógica brindada durante el horario regular de la escuela, puede mejorar el recuerdo de los diferentes aprendizajes realizados en ese contexto temporal, en un par de horas previas o posteriores. Se podría hipotetizar entonces que los niveles de atención aumentan, cuando uno se sorprende.

¿Qué aprendí?, ¿qué registros mnémicos aún están presentes de aquel momento? ¡Muchos! Quedaron recuerdos referidos al cómo proceder, otros vinculados a cómo posicionarse ante los

---

<sup>97</sup> En el año 2006 me encontraba trabajando en una Institución Educativa, cuando se produjo la desaparición de una docente. El caso tomó estado público y produjo gran consternación en todo el país.

imprevistos y, sin duda, las enseñanzas que permanecen más allá de la situación puntual y que pueden extrapolarse al desempeño de mi rol en otros ámbitos.

Desde los aportes de la Psicología se sostiene que los mecanismos defensivos ayudan a transitar situaciones traumáticas, a resolver ese dilema entre la obligación de ser parte y la necesidad de escindirse. Recuerdo haber vivido los hechos como si se estuviese filmando una película, desde el detrás de escena. Era parte de los *flashes*, las cámaras, los vallados de seguridad, las manifestaciones públicas, del único tema de conversación que se escuchó durante semanas en cada negocio de la ciudad, en el transporte público, en los pasillos de las oficinas en donde iba a realizar algún trámite, en los medios de comunicación... Pero no me sentía parte. Sólo me movía la necesidad de encontrar una explicación, para darme respuestas y dar respuestas.

¿Es un aprendizaje que me ha servido en mi rol profesional? Sí, sin duda. Ha definido algunos modos de proceder, que repliqué en situaciones posteriores como el no tener vergüenza de decir “no puedo”, “no sé” y buscar la ayuda de expertos que puedan asesorar y acompañar; sostener el trabajo en equipo, pensando alternativas en conjunto ya que lo que a uno le parece lógico y necesario puede que no lo sea, en ese momento; pensar y actuar desde marcos conceptuales que sustenten las decisiones, pero también desde el sentido común; pensar y actuar de manera ágil, evitando dilatar la manifestación de presencia en momentos en que los demás esperan respuestas inmediatas. Posicionarse en el lugar del otro en el momento de decidir qué acción llevar adelante con cada uno de esos “otros” en tanto todos forman parte de un mismo sistema que se retroalimenta y evitar la sobre-exposición a la sobrecarga de información que pueda circular en los medios y en las redes, sin desconocer lo que allí se exponga. Permite pensar con mayores niveles de perspectiva.

#### **Escenario 4. En una constante búsqueda del equilibrio; desde el enojo y la culpa a mayores niveles de satisfacción**

Realizar la tarea de gestión de un proyecto institucional educativo, en un colegio de nivel secundario, no estaba en mis planes en el momento de haber egresado de la carrera, porque parecía un poco alejado de las incumbencias del perfil del psicopedagogo. Sí me proyectaba en la tarea de asesoramiento pedagógico; pero en algunas instituciones esta figura forma parte del equipo de gestión, junto a quienes asumen el rol de autoridades (rector/a, director de nivel, etc).

Tal vez esta lejanía se percibe con el tiempo de transitar esa tarea, cuando mirando de manera retrospectiva te das cuenta que tuviste que aprender sobre cuestiones propias de las dinámicas de las instituciones, la normativa en la cual se encuadran todos los procesos educativos —que difiere en cada provincia y nivel del sistema—, la gestión de equipos de trabajo, ceremonial y protocolo, organización de eventos, relaciones públicas, turismo cultural, negociación, mediación de conflictos, armado de horarios y distribución de aulas para el dictado de clases, secretariado ejecutivo, liderazgo y promoción del liderazgo... además de la tarea de asesoramiento; a la cual, en muchas oportunidades, se le dedica el menor tiempo.

Salvo las cuestiones referidas a la orientación psicopedagógica, todas las demás tareas asumidas en dicho rol implicaron aprendizajes prácticos, cotidianos, que en general no requerían de fundamentos de Psicología ni de Pedagogía para ser llevados a cabo. Además, en ese proceso de necesitar hacer y no saber hacerlo, surgió en más de una oportunidad la sensación de que en ninguna de esas cuestiones fuimos formados durante el transcurso de la carrera, aunque una de las incumbencias del título sea la posibilidad de “*Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de la educación y de la salud.*” (Resolución N° 2473/84 MCyE)

Mirando en perspectiva pienso cuál sería la profesión más pertinente para asumir la tarea de gestión de un proyecto educativo institucional. Y, en ese sentido, no sabría encontrar una respuesta. En general, quienes gestionan instituciones educativas, por reglamentación, tienen que haber sido docentes frente a un grado y contar con una antigüedad en dicho cargo que se supone le aseguraría muchos de estos aprendizajes. Pero la realidad a veces muestra que la tarea de gestionar un aula y los procesos de enseñar-aprender de los alumnos en esa aula; resulta muy diferente a gestionar múltiples proyectos académicos que se entrelazan en un único proyecto institucional y en el cual se encuentran involucrados múltiples equipos de docentes, grupos de alumnos y de padres.

Este segundo tipo de gestión, el de la institución en tanto organización educativa, requiere una mirada macro, en perspectiva; un modo de mirar que atienda de manera simultánea a todas las variables para que las mismas funcionen de manera coordinada –al estilo de un engranaje– de modo tal que cada acción y decisión genere sinergia, favoreciendo el funcionamiento del todo y evitando, en lo posible, que se generen interrupciones. Requiere, asimismo, la capacidad de poder mostrar a los demás que las decisiones que se toman se hacen pensando en ese bien común mayor; lo cual en algunos casos, contradice los intereses personales de quienes se encuentran implicados. El tomar decisiones sobre el hacer de los demás, no suele ser una tarea fácil. Te expone a juicios permanentes por parte de esos otros, quienes juzgan desde sus micro-espacios sin contar con la mirada en perspectiva del todo institucional.

Este aprendizaje, así expresado, que parece simple y casi obvio; es un aprendizaje que en lo personal me llevó mucho tiempo. Lo más significativo fue el espacio en que se logró el *insight*<sup>98</sup>. No

---

<sup>98</sup> *Insight*: Término utilizado en Psicología y proveniente del inglés que puede traducirse al español como entendimiento o la comprensión de un tema, que pareciera surgir de manera repentina e imprevista; pero tiene su explicación en

surgió en un curso de posgrado ni de perfeccionamiento docente; tampoco en instancias de intercambio con colegas o instancias de actualización. Fue en la búsqueda personal de alguna idea para trabajar el “cambio de perspectivas” con los docentes, cuando me encontré con un cuento que tiene sentido compartir:

### ***Los sabios y el elefante***<sup>99</sup>

*Un día seis sabios quisieron saber qué era un elefante. Como eran ciegos, decidieron hacerlo mediante el tacto. El primero en llegar junto al elefante chocó contra su ancho y duro lomo y dijo: “No cabe duda, el elefante es como una pared”.*

*El segundo, palpando el colmillo, gritó: “Esto es tan agudo, redondo y liso que el elefante es como una lanza”. El tercero tocó la trompa retorcida y gritó: “¡Dios me libre! El elefante es como una serpiente”. El cuarto extendió su mano hasta la rodilla, palpó en torno y dijo: “Está claro, el elefante, es como una columna”.*

*El quinto, que casualmente tocó una oreja, exclamó: “Aun el más ciego de los hombres se daría cuenta de que el elefante es como un abanico”. El sexto, quien tocó la oscilante cola apuntó: “El elefante es muy parecido a una sogá”.*

*Y así, los sabios discutieron largo y tendido, y tras varias horas de discusión se dieron cuenta que no habían resuelto el dilema inicial, pues todos habían experimentado por ellos mismos cuál era la forma verdadera y creían que los demás estaban equivocados. No habían logrado percibir la totalidad.*

La moraleja que intenta transmitir el cuento sin duda había sido teorizada en el proceso de formación profesional, pero nunca había logrado apropiarme de la idea. Enfrentar esas situaciones

---

el funcionamiento de nuestro cerebro, el cual sigue procesando y conectando información, aun cuando no estemos pensando de manera consciente en ese tema.

<sup>99</sup> Parábola atribuida a Rumi, sufí persa del S. XIII. Desde entonces, el relato ha sido publicado en numerosos libros para adultos y niños, recibiendo numerosas interpretaciones.

generó en mí, durante mucho tiempo sentimientos de culpa, inseguridad en la toma de decisiones, temor a la mirada del otro, la aceptación y el asumir las consecuencias de las reacciones y enojos. Un sinnúmero de emociones desencadenadas, en uno y en el otro, por no responder a las expectativas.

Hasta que pude ver que esas posiciones, pedidos, juicios de cada uno de los diferentes actores estaban emitidos desde su lugar, en donde no tenían la mirada del todo y, como consecuencia, era lógico que analizaran, juzgaran, opinaran, actuaran, decidieran... en función de sus intereses y sus miradas parciales. Darme cuenta, me permitió mayores niveles de empatía y comprensión pero, al mismo tiempo, me ofreció herramientas para tener más conciencia de las variables por analizar en el momento de tomar decisiones y poder ofrecer al otro, de manera anticipada, explicaciones más ajustadas respecto de esa toma de decisiones.

Si pudiésemos graficar el circuito en una secuencia de emociones, se podría señalar que después de este aprendizaje surgen menos enojos (en el otro) disminuyen los sentimientos de culpa (en uno) y se perciben mayores niveles de satisfacción (en ambos).

## **Escenario 5. Desde el sentimiento de soledad al trabajo en red... colaborativo**

En un artículo reciente, en coautoría con Danilo Donolo (Bosolasco y Donolo, 2017) compartíamos una idea no tan reciente, respecto de los modos en que nuestros procesos de pensamiento se van configurando a partir de la presencia de otros. Otros, que forman parte de nuestros contactos, que pueden encontrarse más o menos alejados físicamente, y con quienes compartimos nuestra tarea, conversaciones y debates, con mayor o menor frecuencia. Pero también existen otros, que no forman parte de nuestros círculos de contacto, que probablemente no saben de nuestra existencia, muchos de los cuales tal vez ya no existen, pero que

igualmente nos configuran porque accedemos a ellos a través de una lectura, la visualización de una película o una intervención en alguna red social.

¿Un ejemplo de este segundo tipo de presencia? La de Vygotsky, quien señalaba en su momento que en el proceso de aprender no estamos solos, sino que somos “nosotros en una situación” y esta idea hoy se reconfigura en tiempos en que los artefactos y la red de internet nos permiten tejer redes de contacto y nos facilita el acceso a personas y organismos a quienes era impensado llegar hace unos 15 ó 20 años atrás.

En general ninguna de nuestras profesiones se ejerce en soledad, mucho menos cuando la tarea está vinculada al campo de las Ciencias Sociales y, más específicamente, al de la Educación. Si bien durante la formación como profesionales en diferentes momentos se nos explicita y en ciertas materias se plantea la importancia de trabajar en equipos interdisciplinarios, la realidad es que uno se proyecta como profesional “independiente” (e individual) y el aprender a trabajar con otros se va configurando en el ejercicio mismo de la profesión.

Es en el ejercicio de la profesión cuando uno se da cuenta que para poder llevar adelante un trabajo en una modalidad colaborativa se requiere adquirir y poner en práctica no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes. Estos modos de proceder se conocen en Psicología como habilidades sociales, aunque en lo personal prefiero reconocerlas como actitudes. A veces, cuando teorizamos demasiado alejamos el objeto, lo hacemos asumir una entidad científica que genera distancia, y esto es utilizado como excusa para no hacernos cargo.

Hablar de actitudes resulta menos teórico y más real. Refiere a la manera de estar de alguien y a los modos en que nos comportamos; las actitudes se ponen de manifiesto en acciones concretas. Al menos así lo han propuesto Guitert y Giménez (2004) quienes identificaron una serie de actitudes que reconocen como claves en el momento de desarrollar un trabajo en equipo en un entorno

virtual -que bien puede extrapolarse a la presencialidad-.

A continuación recupero los aportes de estos autores y al estilo de una receta de cocina –no siempre bien vista en nuestra profesión-, menciono cinco actitudes que creo necesarias desarrollar para poder trabajar de manera colaborativa y las asocio a ciertas acciones y comportamientos concretos que se deberían poner en práctica para hacerlas evidentes:

*Compromiso:* Se puede poner en práctica a través de la participación activa en la elaboración de alguna actividad; en el conocer individualmente y estar al tanto de los objetivos y los modos de proceder del grupo; en mostrar iniciativa y plantear innovaciones en el trabajo; en contribuir a la tarea del equipo aportando tiempo y esfuerzo; al comunicarse de forma frecuente entre los integrantes del equipo; al prever los tiempos que implicará la tarea para diagramar anticipadamente la distribución de roles y poder realizar la entrega del trabajo acordado, en la fecha prevista.

*Transparencia:* Se hace evidente al trabajar en aquellos espacios en donde todos los miembros del grupo tienen acceso (reuniones formales e informales, grupos de *Whatsapp*, *e-mails* con copia a todos) evitando compartir información u organizarse en espacios privados. En caso de necesitar hacerlo, es señal de una actitud de transparencia el explicitar que se lo hará y luego enviar un mensaje señalando los acuerdos logrados en tales espacios, así como las personas que participaron. Otros comportamientos que dan cuenta de esta actitud son la exposición de ideas y manifestación de opiniones, aun cuando no se coincida con las de la mayoría; la valoración constructiva del trabajo de los demás para lograr evoluciones positivas; el mostrar intenciones y opiniones en forma clara; el considerar las sugerencias de los demás y aportar o retroalimentar a partir de éstas.

*Constancia:* Se muestra a partir de la dedicación de tiempo periódico a las tareas conjuntas que deben resolverse; manteniendo una periodicidad en la comunicación entre los miembros del equipo, para lo cual es interesante acordar una calendarización de

tareas y una frecuencia de contacto (diariamente, cada dos días, etc.), que variará en función de la disponibilidad de cada uno y las exigencias de la tarea. Otro indicador es la dedicación de un tiempo periódico para la elaboración conjunta de la actividad así como el estar informado, de forma regular, del trabajo de los demás (revisando las tareas que se van realizando, modificándolas, etc.) También se hace evidente al efectuar aportes respecto a la tarea que se va elaborando, sin dejarlo todo para el final y respondiendo a los mensajes, rápidamente.

*Respeto:* Se consigue a partir de acciones como cumplir con los acuerdos establecidos (fechas de entrega, tareas asignadas, etc.) siendo consciente de que cada persona es un elemento que forma parte de un sistema y de un engranaje común y que, en la medida en que uno altera el ritmo del trabajo en el incumplimiento de los acuerdos, está paralizando y dificultando este engranaje. Otro comportamiento indicador de respeto es el procurar un tono de prudencia en los mensajes, agradeciendo el trabajo de todos los miembros del grupo, pidiendo por favor las tareas, disculpándose, animándose, etc. Este estilo de comunicación favorece la creación de un clima propicio para la realización de la tarea; así como el enviarse mensajes de ánimo, de motivación, de felicitación por la obtención de un buen resultado. Todo esto ayuda a establecer vínculos afectivos con los integrantes del equipo que favorecen la evolución de la tarea.

*Ayuda al otro:* Puede ponerse en práctica de diferente forma, como por ejemplo intentando equilibrar las carencias que algún miembro puede mostrar en un área, mediante los conocimientos que otro miembro puede presentar en aquel tema. Teniendo conocimiento de las tareas que cada uno está llevando a cabo, para poder colaborar en las del colega. Cuando alguien presenta una duda, procurando contestar con el máximo de agilidad posible. Si algún miembro, durante el proceso de trabajo, tiene un imprevisto que le dificulta continuar con el trabajo en las fechas previstas, es positivo que alguien se ofrezca para ayudarlo o repartir lo que le

correspondía, entre el resto de miembros.

He tenido la posibilidad de participar en equipos de trabajo en donde no era necesario explicitar estas cuestiones; todos asumían las actitudes antes mencionadas de manera espontánea, natural y de un modo casi obvio. Pero también he trabajado en otros contextos en donde estas actitudes no se encontraban instituidas como parte de la cultura de trabajo, motivo por el cual fue necesario explicitarlo y promover que hubiese un mayor registro de las mismas.

Otra habilidad complementaria a ésta es la de aprender a “tejer redes”. Es una filosofía propia del ámbito de los negocios que se conoce *networking* que consiste en ampliar la red de contactos que uno tiene para encontrar posibles colaboradores, escuchar y aprender de los demás y pensar posibles proyectos de manera conjunta. Resulta muy conveniente para identificar referentes en un tema, personas claves que puedan contribuir en nuestros proyectos o con quienes pensar proyectos conjuntos. Para lograr tejer redes es muy importante tomar la iniciativa y, por otra parte, aceptar la frustración de posibles “no” como respuesta. En alguna oportunidad la filosofía práctica de quienes ya tienen algunos años más vividos me enseñó que cuando uno no solicita, la negativa como alternativa de respuesta, está dada, es un hecho. Mientras que si se efectúa el pedido, existe la posibilidad de una respuesta alternativa: un “Si”.

Aprender a tejer redes viene asociado a otra competencia; la de sostener las redes generadas. Y para eso se requieren las mismas actitudes que anteriormente se señalaron en relación al trabajo colaborativo. Alves y Álvarez (2007) sostienen que el aprendizaje y el trabajo colaborativo de las redes no tienen vida propia, sino que descansan en la responsabilidad individual y social de todos los miembros de la comunidad. En tal sentido sugieren la necesidad de promover el rol de mediadores líderes en cada uno de los nodos, que se constituyan en orientadores y motivadores permanentes del trabajo desarrollado en la red.

Quienes trabajamos en el área de la inclusión de TIC en la enseñanza —o en la gestión de proyectos— leemos de manera constante sobre las ventajas del trabajo colaborativo y sobre la cantidad de recursos y herramientas *on-line* que lo promueven y facilitan. En cierta medida es cierto; pero también es cierto que se ha asignado a las herramientas ciertas posibilidades y ventajas que no le son propias, sino que dependen de las actitudes de las personas que las utilicen.

A modo de ejemplo, y sin intención de hacer promoción de ninguna herramienta en particular, podría señalarse como verdad que un gestor de proyectos como Trello<sup>100</sup> puede facilitar el seguimiento de la tarea de equipos de trabajo, pero también es cierto que para utilizarlo alguien tiene que haberlo conocido, tener la iniciativa de aprender a utilizarlo, promoverlo como recurso a utilizar, generar una reunión para diseñar la arquitectura con la cual se va a organizar el gestor (proyectos, subproyectos, tareas), explicitar las acciones por realizar en cada proyecto-subproyecto, promover la distribución de esas tareas y cumplirlas en función de ciertos plazos.

La herramienta puede facilitar el trabajo colaborativo de modo mediado en tanto organiza, genera alertas, clarifica y distribuye tareas; pero el avance o no en el logro de los objetivos dependerá de las actitudes de las personas del equipo, de sus niveles de *compromiso, transparencia, respeto, constancia y ayuda al otro*. Como se hace evidente en la secuencia anterior, pensar en contextos de colaboración y conformar redes de trabajo implica comulgar con el principio de reciprocidad, el cual lleva implícito una ética de cooperación.

---

<sup>100</sup> Trello es un software de administración de proyectos con interface web, que al mismo tiempo cuenta con una aplicación para dispositivos móviles IOS y Android. Link: <https://trello.com/>

## **Escenario 6. Controlando la ansiedad de los tiempos propios y aceptando los tiempos del otro**

El trabajo junto a otros y con otros también requiere del logro de un ensamble entre los tiempos propios y los tiempos de los demás. Cuando me refiero a tiempos –propios y ajenos- no estoy haciendo mención a los tiempos cronológicos con que se ejecuta o lleva adelante una tarea, sino a los tiempos de apropiación de una idea.

En el rol de gestor de equipos de trabajo, de asesoría a la tarea de docentes, de acompañamiento a alumnos y padres; forma parte de esa tarea el ofrecer sugerencias, el generar espacios para pensar junto a otros ciertas alternativas y modos de trabajo que enriquezcan el hacer. En ciertas ocasiones a partir de estos espacios de diálogo surgen ideas con las que todos los miembros se identifican; las hacen propias, se transforman en acciones, se concretan rápidamente y se ven resultados. Pero en otras oportunidades, parecería que esas ideas quedan descartadas y en el olvido.

En ese rol de orientar y asesorar a veces uno percibe, en términos de Spiegel (2006), cierta ventaja diferencial<sup>101</sup> en una actividad o en un recurso, pero no siempre esa “ventaja” es vista por el otro. Se genera entonces la disyuntiva, en lo personal, de tomar la iniciativa y llevar adelante la concreción de la idea -a pesar de que en el momento en que surge la iniciativa el otro no la perciba como valiosa-; o abandonarla. Desde mi experiencia parecería que ambas opciones son válidas y podrían resultar alternativas posibles. Aquí van dos ejemplos que lo demuestran:

---

<sup>101</sup> Ventaja Diferencial: Concepto utilizado por Spiegel para describir la ventaja de utilizar ciertos recursos didácticos por sobre otros, en tanto éstos resultarían más convenientes de utilizar, en función de la necesidad percibida y los contenidos a enseñar.

### ***Idea N° 1: ¿qué tal si logramos que los chicos de Tucumán hablen con un astronauta?***

*Año 2014:* Conversación en sala de profesores que se prolonga en el pasillo del colegio, activa en mí el recuerdo de una nota que había leído en internet sobre proyectos que tenía la NASA de acercar las actividades que allí se realizan a los alumnos del nivel primario y secundario. Las condiciones parecían estar dadas, se contaba con la información, con un docente del área de enseñanza de astrofísica que estaba interesado, con alumnos que tenían un buen dominio del idioma inglés y que seguro se motivarían con la propuesta. Era necesario tomar la iniciativa.

Llego a casa, busco en internet el sitio, reviso los posibles proyectos, redacto un mail al profesor donde sugiero ideas y envío un par de links. Silencio...

*Año 2016:* El profesor resuelve postular para el programa ARRIS (*Amateur Radio on the International Space Station*), mediante el cual estudiantes de diferentes escuelas del mundo experimentan la práctica de las comunicaciones que llevan adelante los radioaficionados, hablando directamente con astronautas de la tripulación de la Estación Internacional Espacial; más conocida como ISS, por sus siglas en inglés.

*Año 2017:* Se aprueba el contacto, se asigna día y horario y los chicos de Tucumán logran dialogar con el astronauta Joe Acaba, durante más de diez minutos<sup>102</sup>; evento que quedó registrado en diferentes medios locales y nacionales: <http://www.lagaceta.com.ar/nota/746294/actualidad/como-fue-charla-alumnos-tucumanos-astronauta-estacion-espacial.html>

---

<sup>102</sup> Link al video en donde se puede acceder a la conversación mantenida: <https://www.youtube.com/watch?v=wVacV2EKyGM>

## ***Idea N° 2: ¿por qué no hacemos un repositorio institucional de las tesinas de los alumnos?***

*Año 2009:* Leo un artículo académico sobre el diseño de un repositorio electrónico institucional desde el cual se gestionan los trabajos de grado realizados por alumnos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP<sup>103</sup>. Sugiero en el equipo de conducción que podríamos diseñar un espacio similar, para almacenar las tesinas de los alumnos del Colegio. Percibía que año tras años los alumnos trabajaban en temas similares, pero no utilizaban como antecedentes los trabajos ya desarrollados por sus compañeros de años anteriores. Además, les costaba mucho definir el tema a investigar así como realizar búsqueda de bibliografía en relación a los temas elegidos. Se analizó la propuesta, pero se percibieron más desventajas que oportunidades.

*Año 2012:* Algunas dificultades expresadas por los docentes del equipo, continuaban; entre ellas la reiteración de temas, temas que ya se percibían “agotados”, se invertía mucho tiempo en el proceso de definición del tema y la elaboración del marco teórico. No se promovía la búsqueda de antecedentes como una instancia previa a la etapa de definir el tema y los objetivos. Es en ese momento en que resuelvo iniciar el repositorio y se concreta a partir del diseño de un *site* diseñado con la herramienta de Google en el cual incluimos los *abstract* de todos los trabajos, desde el año 2008. Año a año, hasta el 2015, se continuaron cargando los trabajos identificando a cada uno con el título, autor, director y co-director. Luego de cada nueva carga, se enviaba el link del repositorio actualizado a las autoridades y a los profesores que formaban parte del Proyecto de Tesina.

*Año 2015:* El profesor que coordina el proyecto de tesinas comienza a utilizar el sitio con los alumnos para realizar algunas búsquedas y solicita se suba, en dicho repositorio, el material de sus clases así como las sugerencias de escritura, citación y referen-

---

<sup>103</sup> UNLP: Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

cias propuestas por la profesora del área de lengua. De esa manera, los alumnos sabrían que en ese espacio, encontraban todo el material necesario para la escritura de sus trabajos.

*Año 2016:* El docente se apropia del recurso y diseña sus clases a partir del mismo. Solicita se suban los trabajos completos de algunos alumnos que podían actuar como referentes para la escritura de los demás.

*Año 2017:* El profe solicita que se suba más material y propone un rediseño del sitio, en función de ciertas necesidades percibidas al trabajar a diario desde el sitio. Se resuelve migrar toda la información a un nuevo repositorio, creando el mismo en un sitio web de *Wordpress*. El sitio (<https://tesinascnc.wordpress.com/>) fue creado hacia mediados del año 2018 y en el término de dos meses contaba con una estadística de cerca de 3500 vistas, realizadas por parte de 50 alumnos que transitaban el proceso de escritura de sus trabajos finales de tesina.

Recuperando la idea con que se inició este escenario, otro aprendizaje de la profesión ha sido el de respetar los tiempos del otro, ya que no siempre resultan equivalentes a los tiempos propios. Pero respetar los tiempos a veces también implica tomar la iniciativa, hacer aunque los demás no se involucren desde el comienzo y confiar en que en algún momento esa apropiación puede darse.

## **Escenario 7. Pudiendo dedicarme a hacer aquello que siempre me interesó**

Estudios recientes en donde se analizan los factores que influyen en la elección de carreras del área de humanidades (Stabile, Clarck y Hernández, 2017) y la definición del área de trabajo dentro de una profesión, han identificado que en esas elecciones parecen influir -entre otras variables- las personas significativas del entorno de la persona, entre las cuales se ubican los familiares y los do-

centes. Inicio con esta idea para compartirles que en la definición de mis intereses profesionales los supuestos de esos estudios, se confirman. También cobran sentido los planteos contextualistas que explican el desarrollo, no soy yo, sino “yo más mi entorno”.

La elección de la carrera requeriría de un apartado específico, pero ahora los invito a transitar los últimos pasos en la definición de mi área de trabajo dentro de mi profesión una vez ya egresada y con título en mano; aquella búsqueda de identidad profesional en función de ciertos intereses.

Los últimos pasos en mi profesión tienen que ver con un camino iniciado en los últimos años de cursado de la carrera, en donde docentes memorables ofrecieron sugerencias de recorridos posibles a transitar y en donde lo diferente y novedoso llamó la atención. No sé si ellos lo habrán explicitado de manera tan directa en aquel momento hacia fines de los 90', pero el mandato de *“la formación de posgrado que ustedes elijan tiene que estar vinculada a las nuevas tecnologías en la educación... a la educación a distancia. Es lo que se viene”*; quedó dando vueltas en algún circuito neuronal y se instaló como recuerdo.

Fue así que desde entonces mantuve trayectos de identidad profesional paralelos; por una parte, aquel que el contexto me permitía ejercer y que fue relatado en los escenarios 3 a 7 y, por otro lado, el de mi formación permanente, el de las lecturas y escritos; más vinculado a mis intereses y orientado de manera específica a analizar las relaciones entre tecnología y educación y los procesos de virtualización de la enseñanza.

Hoy, a casi veinte años de haber escuchado aquellos “comentarios” y de transitar profesionalmente esos mundos paralelos, los caminos parecen haber confluido. Las condiciones del contexto parecen estar dadas, las condiciones personales para tomar decisiones, también. El fenómeno de la digitalización de la información trajo aparejado con ella cambios exponenciales en múltiples ámbitos, tal vez los más visibles sean la presencia de los ordenadores personales, la red internet, los teléfonos móviles

y las redes sociales; pero estas transformaciones también trajeron asociados cambios en otros planos, como por ejemplo el del ejercicio mismo de muchas profesiones. Hoy ya poco analizamos la conveniencia o no de la inclusión de tecnología dentro de las aulas -debate que estuvo presente hace uno cuatro años atrás-; por el contrario, tal incorporación se encuentra vigente en la agenda de las políticas públicas de inclusión y algunos autores sostienen la alfabetización digital como un mandato ético que deberíamos asumir todos los educadores (Córica y Urías Murrieta, 2017) y los debates se trasladan a pensar en cómo acortar las brechas entre lo que los jóvenes hacen con las TIC fuera de la escuela y lo que, como educadores, promovemos en ámbitos académicos.

Desde las políticas públicas se avanzó de manera sistemática en el diseño de acciones para que se concrete la alfabetización digital, las instituciones educativas en mayor o menor medida han comenzado a diseñar políticas de inclusión de TIC; por su parte en el nivel superior universitario se han iniciado caminos para acreditar sistemas de educación a distancia y quienes asumen los niveles de gestión no solo lo consideran como un ítem más de sus agendas, sino que han comenzado a diseñar acciones concretas para su inclusión en un corto plazo creando espacios institucionales para tal fin. Allí estoy hoy; desarrollando mi profesión en aquella área que siempre me interesó y dando respuesta a aquellos mandatos memorables.

## **Cerrando escenarios**

Cuando hoy leo acerca de las profesiones que aún no existen, pero que serán necesarias en un futuro cercano, me imagino un recorrido similar a este aquí relatado; recorrido que incluye el definir objetivos, trazar un plan de formación permanente en un área sobre la cual no se conoce demasiado, estar atento a las oportunidades que vayan surgiendo en esa área y avanzar hacia la meta; sin descuidar el trabajo con el que uno se ha comprometido.

Creo que en un futuro próximo cada vez serán más las profesiones en donde se generen brechas entre las incumbencias previstas en un plan de estudios y el campo en que esos profesionales terminen insertándose. En lo personal requirió una búsqueda constante de identidad del quehacer profesional y la permanente ambivalencia entre quedarme en los espacios conocidos o avanzar hacia caminos más inciertos, pero que percibía como más innovadores y libres; en tanto no estaban predeterminados, sino que debían ser construidos.

Releyendo en perspectiva el escrito tomo conciencia de un aprendizaje constante que se dió en el hacer mismo de la profesión, más allá de la formación inicial y de la formación permanente. Aprendizaje que surge ante la necesidad de dar respuestas a demandas generadas y en un proceso constante de reconocer emociones, aceptarlas y aprender a “manejarlas”; si es que eso resulta posible. Lo que sí resulta cierto es que muchas respuestas que, en los primeros tiempos del ejercicio del rol, surgían de la mente emocional, desde donde se pasaba a la acción sin la posibilidad de realizar un análisis reflexivo; han modificado sus circuitos. Hoy me sigo enfrentando a situaciones similares, que generan emociones similares; pero tuvieron la posibilidad de transitar por la mente racional; y en muchos casos originaron otro tipo de respuestas.

Son aprendizajes que, en lo personal, no he logrado durante el cursado de la carrera, aunque sí debo reconocer que allí hubo docentes que desde el diseño de sus propuestas de enseñanza contribuyeron a conformar un pensamiento más creativo, entendiendo por tal aquel que promueve la formulación de preguntas y no sólo la búsqueda de respuestas; un pensamiento divergente y no atomista, más ocupado por comprender cómo ha ido evolucionando un saber en una disciplina a partir de los problemas surgidos y de las metodologías que han promovido el progreso del conocimiento en un campo, que del saber en sí mismo; sin descuidar los procesos emocionales y motivacionales implicados en el aprender.

El diseño de contextos educativos por parte de esos docentes, en donde estas variables fueron consideradas, sin duda ha favorecido un pensamiento más flexible dispuesto a adaptarse, a formularse preguntas y no buscar certezas; interesado y motivado por aprender; capaz de analizar en perspectiva y desde miradas diversas.

Hoy agradezco a esos docentes memorables.

## REFERENCIAS

- Alves, E. y Álvarez, M. (2007). Red interactiva de inteligencia colectiva, para el servicio exterior venezolano. *Ponencia presentada en Virtual Educa 2007*. Brasil. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19346/n04alveseli07.pdf>
- Ballarini, F. (2015). REC. Por qué recordamos lo que recordamos y olvidamos lo que olvidamos. Bs. As. Sudamericana.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Bs As.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*. Tercera Época, XXIV (97-98) pp. 57-75
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. En *Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 27 (2) pp. 263-280.
- Bilinkis, S. (2014). *Pasaje al futuro*. Buenos.Aires: Sudamericana.
- Bossolasco, M. y Donolo, D. (2017) **¿Mi cerebro?... ¿O mi cerebro más el de ustedes? Principios neuropsicocognitivos para comprender el aprendizaje en la era de Internet**. En **Ávila Muñoz, P. y Rama Vitale, C. (editores)** *Internet y Educación. Amores y desamores*.(pp. 233-250) INFOTEC. México. Publicado en <https://www.infotec.mx/work/models/infotec/biblioteca/34/34.pdf>
- Guitert, M. y Giménez. F. (2004) *El trabajo en equipo en la asignatura multimedia y comunicación UOC*. UOC. Barcelona. Recuperado de [http://xina.uoc.es/prestatgeries/00010/Trabajo\\_en\\_equipo\\_MyC.pdf](http://xina.uoc.es/prestatgeries/00010/Trabajo_en_equipo_MyC.pdf)
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1984). *Incumbencias del título de Psicopedagogo, Licenciado en Psicopedagogía y profesor en*

- Psicopedagogía. Resolución N° 2473/84. Argentina.*
- Maggio, M (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Buenos Aires: Paidós.
- Spiegel, A. (2006). *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos.* Buenos Aires: Noveduc.
- Stabile, A., Clark, C., y Hernández, R. (2017).. Factores personales y sociales, reconocidos por ingresantes en la elección de carrera de psicología. *Orientación y Sociedad.* Volumen N° 17, (17), 165.
- Toffler, A. (1972). *El shock del futuro.* Plaza y Janes Editores. Barcelona.  
Recuperado de <https://pciucr.files.wordpress.com/2011/03/toffler-alvin-el-shock-del-futuro.pdf> (Consultado el 18/11/2017)



## **La importancia del ‘otro’ en la construcción de identidad profesional**

---

**Gabriela Bondi**

Antes de avanzar con el presente capítulo, quiero agradecer al equipo de profesionales que elaboraron este libro, por su invitación a participar en el mismo y brindarme la oportunidad de compartir con los lectores algunas de las experiencias que fueron marcando mi proceso de construcción de identidad profesional.

El año 1993 egresé de una reconocida universidad privada de Buenos Aires, obteniendo el título de Licenciada en Psicopedagogía, carrera que elegí realizar (después de haber completado mis estudios de Profesorado en Educación Inicial) con el objetivo de profundizar mis conocimientos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y explorar más acerca de sus interrupciones así como de las estrategias que promueven procesos de aprendizaje armónicos en los distintos ámbitos donde se desarrolla el ser humano.

Los primeros años como egresada, me desempeñé dando clases de inglés en sala de 4 años dentro de una institución educativa privada en el barrio de Belgrano, y en el ámbito clínico tuve una corta experiencia atendiendo a niños con dificultades de aprendizaje en un consultorio clínico. Luego comencé a trabajar en el ámbito corporativo-empresarial-privado, en el cual me desempeño desde hace más de 18 años, pasando por diferentes empresas e industrias, nacionales y globales. Cada una con sus estilos de liderazgo predominantes y sus maneras de resolver situaciones;

con sistemas de gestión y estructura organizacional diferentes, algunas con una cultura de aprendizaje en la cual existía la capacidad de compartir y aprovechar lecciones aprendidas; otras, en las cuales cada equipo de trabajo tenía su forma de interactuar y evolucionar (o estancarse).

A lo largo de mi carrera laboral fui realizando diferentes actividades de formación y especialización. Desde cursos de negociación y trabajo en equipo, seminarios de liderazgo, formación de mandos medios y responsabilidad social empresarial, a completar los posgrados de Gestión Integral de Recursos Humanos, y Comunicación Interna, y asistir a conferencias de actualización y referencia para el área de recursos humanos y servicios que brinda dentro de una organización.

Primeramente, ya dentro del ámbito empresarial, me desempeñé como Analista de Selección y Capacitación, pasando luego por las posiciones de Responsable de Selección, Formación y Comunicación Interna, Consultor Senior de Cambio Organizacional, hasta llegar a mi actual posición de Gerente de Recursos Humanos de una empresa global agroindustrial y de alimentación.

Recuerdo que una vez finalizada la Licenciatura, ya con el título en mano, una de las experiencias que marcó mis primeros pasos en el proceso de construcción de mi identidad profesional, fue cuando comencé mi búsqueda laboral y a presentarme en diferentes entrevistas de trabajo. Entrevistas que imaginaba estarían centradas en verificar el grado que tenía de conocimiento respecto a las distintas teorías de aprendizaje, o sobre la aplicación de técnicas de diagnóstico e inclusive sobre características propias de cada etapa psicoevolutiva. Sin embargo, para mi sorpresa, los entrevistadores se focalizaban en realizar preguntas cuyas respuestas les permitiera conocer aspectos que estaban lejos de mi comprensión de teorías y técnicas. Las entrevistas estaban centradas en obtener información sobre mi forma de ver el mundo del trabajo, en indagar cómo encontraba soluciones a problemáticas que pudieran presentarse en el entorno laboral; los entrevistadores bus-

caban conocer acerca de mi escala de valores y principios, sobre qué actitud podría tomar frente a situaciones laborales específicas, cuáles eran mis intereses y aspiraciones a corto y mediano plazo, de qué manera interactuaba y me relacionaba con los demás, qué estilos de comunicación y liderazgo eran de mi preferencia.

Y así, a medida que fui teniendo más entrevistas, pude ir entendiendo que “SER profesional” iba mucho más allá que el cumplir con el aspecto formal de completar la formación técnico-académica y obtener un título. Y que si bien el título había requerido de mi dedicación, tiempo y esfuerzo, tenía claro que ese había sido sólo el primer paso. Recitar de memoria las distintas teorías e investigaciones de los más importantes pedagogos en la historia, no era el punto crítico en la transición de dejar de ser “estudiante universitario” para ser “egresado universitario - CON trabajo”.

Fue así como aprendí y viví una de mis primeras lecciones: si buscaba insertarme en el mundo laboral, el tener un título profesional, no significaba SER profesional. El camino por recorrer para SER profesional, es bastante más largo que el recorrido para obtener un título universitario.

Un factor que considero fue de gran importancia en mi proceso de construcción de identidad profesional, fueron la cantidad y variedad de oportunidades que tuve de interactuar con otros profesionales.

Como seres bio-psico-socio-emocionales-espirituales, la interacción con los demás y en diferentes ámbitos y entornos (familiar, educativo, social, político, comunitario, empresarial), nos da la posibilidad de ir construyendo nuestra identidad. Ampliar la observación de diferentes modelos y ejemplos que, consciente o inconscientemente, elegimos seguir, va orientando nuestra forma de integrarnos y participar en el mundo y decidir desde qué lugar queremos contribuir y servir diariamente en nuestra comunidad, directa y más amplia (ya sea con alguna retribución salarial o no).

Las posibilidades que tuve de ver trabajar a otros, de escucharlos hablar de su trabajo, vincularme y conocer el entorno en el que se desempeñaban, observar la forma en que se comportaban y los valores que guiaban su actuar; como también las posibilidades de identificar qué intereses los motivaban a trabajar, qué capacidades y habilidades requerían para trabajar como lo hacían, cuáles eran las emociones y actitudes que transmitían; son experiencias que nos van dando oportunidades de tener ejemplos y modelos por seguir (o no) al momento de preguntarnos y elegir qué queremos hacer, cómo, dónde, para qué.

Quién no recuerda la calidez y cariño de su maestra jardinera, o la simpatía que tenía nuestro médico pediatra al atendernos, el gesto de entrega y solidaridad con que trabajan los bomberos y enfermeros. Quién no recuerda a sus padres volviendo de trabajar cansados o contentos después de su jornada laboral, a un jefe agradecido por un buen trabajo de sus colaboradores, a un directivo en momentos donde debía decidir la inversión en algún proyecto... Todas experiencias con el otro, que de alguna manera nos influenciaron y estimularon la manera de ser, tanto en lo personal como en lo profesional.

Los diferentes vínculos e interacciones que fui teniendo con los demás, ya sea fuera del ámbito laboral (padres, familiares, amigos) o mientras están desempeñando su trabajo (docentes, ingenieros, jefes, directivos de empresa, compañeros de trabajo, colaboradores, e inclusive un bombero, una enfermera, un veterinario, etc.), fueron dejando en mi memoria imágenes, sensaciones, sentimientos, emociones, aspiraciones, aprendizajes. Tales experiencias, reitero, hicieron que decidiera qué carrera seguir, que forjara mis aspiraciones por desarrollar tales o cuales cualidades y capacidades, que me gustase trabajar en un entorno con determinadas características, que eligiese actuar de una manera y no de otra, qué estilo de liderazgo, actividades, responsabilidades y compromisos laborales asumir, qué entornos y culturas me resultan más propicios e inclusive hasta elegir una determinada escala de valores y principios.

Por último, igualmente en relación con la importancia de la experiencia de vincularnos con los demás y su contribución en el proceso de construcción de la identidad profesional, me gustaría también agregar que tales interacciones nos ayudan a conocernos a nosotros mismos, y también a conocer cómo nos ven los otros y la forma en que nos perciben. Aspecto no menor, a la hora de desarrollar vínculos productivos en el ambiente laboral ya sean en las instancias de búsqueda laboral o bien evaluación de desempeño.

Otro factor, sin duda clave en mi proceso de construcción de la identidad profesional, fueron las oportunidades que fui teniendo para ampliar mis responsabilidades y comprometerme en nuevos desafíos de crecimiento profesional. Oportunidades que además de aprovecharlas y recibirlas con entusiasmo y motivación, me dieron la posibilidad de ir ampliando no solo mi conocimiento y comprensión conceptual-analítica, sino sobre todo de desarrollar y mejorar mis competencias de logro, de servicio, de influencia y de eficacia personal.

A través de las distintas oportunidades -que se me fueron presentando (y que fui buscando)- de crecimiento profesional, pude ir construyendo mi identidad laboral teniendo como base el autoconocimiento y autoconfianza en mis principios y valores, mis capacidades y potencialidades. A su vez, el poder aprender a regular la tolerancia a la frustración, las ansiedades y emociones en momentos de incertidumbre y estrés o conflictos laborales, el lograr ir aprendiendo de mis errores y saber escuchar a otros con opiniones diferentes a las mías, las motivaciones y aspiraciones que fueron apareciendo en las diferentes etapas de mi vida, fueron guiándome en la búsqueda de posibilidades y contextos laborales, donde continuar mi proceso de construcción y desarrollo de la identidad profesional.

Y una capacidad que considero fue primordial también en este proceso de desarrollo fue el ir logrando poner en juego el sentido común y la definición de criterios claros al momento de tomar decisiones y actuar. Capacidades que no se aprenden leyen-

do ningún libro ni en ningún curso, sino que van surgiendo de la coherencia entre los valores y principios personales, el conjunto de experiencias, la observación de la realidad en un contexto determinado, y el entendimiento o evaluación casi intuitiva y espontánea de sus prioridades.

Para concluir el capítulo no quisiera hablar de identidad profesional sin hablar de empleabilidad ya que a partir de mi propio proceso de construcción de la identidad profesional, y de lo percibido de la experiencia de otros profesionales en su proceso de construcción de su identidad profesional, creo que la clave de la empleabilidad, y el lograr mejorarla y gestionarla, es un resultado de conocer dónde puedo insertarme en el mercado laboral pero a partir del grado en el que somos capaces de estar conectados con nosotros mismos, y reconocernos como seres humanos con sus componentes biológicos, psicológicos, sociales, emocionales y espirituales.

Si no somos capaces de ir conociendo cuáles son nuestras competencias, nuestros puntos fuertes y aspectos a mejorar, qué tipos de actividades laborales nos divierten o mantienen motivados e interesados, cuáles son nuestras aspiraciones y objetivos de carrera laboral, con qué grado de flexibilidad podemos adaptarnos y actuar productivamente ante los cambios que existen, si no nos damos un momento para indagar qué imagen profesional tenemos de nosotros mismos, saber qué situaciones nos generan conflictos o emociones negativas y qué conductas debemos tomar para ser parte de soluciones (y no de mayores problemas), nos será seguramente muy difícil que en un proceso de reclutamiento nuestro *curriculum vitae* llame la atención por su contenido, o que en la entrevista de selección de personal, o en una reunión de evaluación de planes de carrera, podamos mostrar en qué nos diferenciamos de otros profesionales con el mismo título o formación académica. Te preguntaste alguna vez, ¿cuáles son tus contribuciones y posibilidades de agregar valor dentro del ámbito laboral?

Hay un término del cual se habla mucho en estos días, que hace referencia a esta conexión entre la identidad profesional (lo que tengo para ofrecer) y la empleabilidad (el mercado o sector en el cual me interesaría insertarme y al que pueda interesarle mi identidad profesional) que es el concepto de “marca personal”. Es esta marca personal que nos diferencia del resto la que las empresas necesitan conocer para darnos o no la oportunidad de emplearnos. ¿Cómo contarías a otros cuál es tu marca personal?



**EPÍLOGO**

**Nosotros, ellos... el mundo y yo.  
'Ángeles' y 'demonios' en el camino de  
construcción de identidad.**

---

**María Cristina Rinaudo,  
Paola Verónica Rita Paoloni  
Rocío Belén Martín**

*Mis padres no eran científicos. No sabían casi nada de ciencia. Pero, al introducirme simultáneamente en el escepticismo y lo asombroso, me enseñaron los dos modos de pensamiento difícilmente compaginables que son la base del método científico. Su situación económica no superaba en mucho el nivel de pobreza. Pero cuando anuncié que quería ser astrónomo recibí un apoyo incondicional, a pesar de que ellos (como yo) sólo tenían una idea rudimentaria de lo que hace un astrónomo. Nunca me sugirieron que a lo mejor sería más oportuno que me hiciera médico o abogado.*

(Sagan, C., 2000, p. 9)

Hace unos años, se publicó una primera edición en español de una obra de Carl Sagan (2000): “*El mundo y sus demonios: La ciencia como una luz en la oscuridad*”. El libro está dedicado a su nieto Tonio, con el expreso deseo de que pueda vivir en un mundo “libre de demonios y lleno de luz”. Su lectura no deja dudas acerca de los ‘demonios’ identificados por el autor: Sagan quiere un mundo libre de supersticiones y alerta ante posibles engaños

de las pseudociencias. Igualmente explícita es su confianza acerca del papel de la ciencia y de la democracia para erradicarlos del mundo que desea para su nieto -y, en su nombre, para las generaciones por venir.

No muchos años después de la obra de Sagan, a la que hicimos referencia, un libro de Steven Pinker "*Los mejores ángeles de nuestra naturaleza. Por qué ha declinado la violencia*", llama a considerar los dones implícitos en la naturaleza humana, que, "bajo las *circunstancias correctas* nos impelen hacia la paz, compasión, justicia, auto-control y razón" (Pinker, 2011, p. 483)<sup>104</sup>

Tal vez por ciertos 'encuentros milagrosos' entre libros y lectores, ambos títulos llegaron a nuestras manos (¡nuestras pantallas en realidad!) en momentos en que estábamos concluyendo el trabajo que hemos presentado. Quizás porque el reconocimiento de que las identidades son logros conjuntos de persona y contexto es una de las ideas más consolidadas en la literatura que alimentó nuestros estudios, fue que nos pareció ver en estos títulos una analogía posible acerca de los obstáculos y oportunidades que influyen en la construcción de identidad.

Sin pretender vinculaciones más estrechas con las obras mencionadas (necesitaríamos lecturas más profundas y seguramente también discusiones más extensas acerca de la naturaleza del mundo y de la naturaleza humana), los planteos generales nos indujeron a pensar qué circunstancias ambientales y qué habilidades personales podrían operar como ángeles y demonios en el

---

<sup>104</sup> Este libro ha recibido varios premios: Libro notable, por *New York Times*; Mejor Libro del Año en *Library Journal* (una publicación comercial para bibliotecarios, donde se informa y comentan las novedades bibliográficas); Uno de los mejores 100 libros del año, en *Amazon*; y al Mejor libro de 2011, en el portal *NetGalley* (sitio donde se ponen a disposición en medio digital las galeradas de libros en vías de publicación en algunas editoriales, entre ellas, *Penguin Books*). Más allá de las referencias a los premios referidos, nos interesó un comentario del sitio *Slate* que reúne noticias y comentarios "de interés humano" sobre temas políticos, comercio, tecnología y cultura. Reza así: "Better Angels es un logro monumental. Su libro debería hacer mucho más difícil para el pesimista aferrarse a su sombría visión del futuro..." (Pinker, 2011. p. 1)

transcurso de las interacciones entre agencia y contexto, como se dijo, dimensiones claves en la construcción de identidad.

Con los recaudos mencionados, y enfocando principalmente el plano de la agencia, se revelan entonces nuestros 'ángeles', como verdaderos protectores de la humanidad que nos impelen a amar la vida y a desplegar todas nuestras potencialidades para preservarla, disfrutarla, compartirla y enriquecerla de experiencias positivas, redundantes en aprendizaje y bienestar tanto personal como social. Pero, ¿quiénes serían nuestros 'ángeles'? Los planteos realizados por Seligman (2011) en relación a la Psicología Positiva nos ayudan a identificarlos y nos inspiran a establecer relaciones interesantes con los desarrollos sobre competencias socioemocionales plasmados en este libro.

En el marco de las ideas propuestas por la Psicología Positiva, no cabe duda que nuestros principales 'ángeles' serían las 'emociones positivas' y nuestros 'arcángeles', serían lo que Seligman (2011) denomina 'fortalezas personales'. Pero, ¿qué aspectos comunes comparten unos y otros?, ¿qué los diferencia?

De acuerdo con la angelología cristiana, todos los ángeles tienen entre sus principales misiones, proteger a la humanidad en tanto sería la obra más perfecta de Dios. Pero habría una jerarquía angelical. Los ángeles, serían una jerarquía menor, los más conocidos por los hombres y relacionados con los asuntos humanos. Los 'arcángeles', en cambio, pertenecerían a una jerarquía superior, en tanto regulan a los ángeles, administran sus tareas y orienta sus misiones. En el marco de la analogía propuesta, dijimos entonces que nuestros 'ángeles' serían nuestras emociones positivas y nuestros 'arcángeles' serían nuestras fortalezas o, dicho de otro modo, nuestras competencias sociales y emocionales. Veamos en qué sentido...

Como vimos en el capítulo dos, todas las emociones cumplen un papel fundamental en la evolución del ser humano: son tan necesarias para la supervivencia y adaptación a las situaciones cambiantes, como cualquier otra función del organismo asociada

con la vida misma -locomoción, digestión, respiración, excreción, reproducción-. Emocionarse es, entonces, parte de la vida. Pero experimentar emociones positivas conlleva ese plus agregado, ese 'ángel' que nos ilumina el semblante y nos permite trascender. Según Fredrickson, las emociones positivas *“amplían nuestros recursos intelectuales, físicos y sociales y los hacen más perdurables; acrecientan las reservas a las que podemos recurrir cuando se nos presenta una amenaza o una oportunidad”* (Fredrickson, 1998, en Seligman, 2011: 64). Así, cuando las emociones positivas fluyen, mejoramos como personas y esto, por supuesto, impacta en nuestro entorno. Las coaliciones, la amistad y otras formas de relaciones amorosas, tienen más probabilidades de prosperar; nuestra actitud mental es expansiva, tolerante y creativa; nuestra disposición a ser altruistas y a estar abiertos a nuevas ideas y experiencias, se potencia (Seligman, 2011).

Sin embargo y tal como vimos en el capítulo dos, aunque la alegría es una emoción positiva, la experimentan también otros animales craneanos, como el perro o el gato que tenemos de mascota. Existe entonces algo que nos diferencia como especie, que nos eleva en comparación con el resto de los seres vivos, nos permite regular nuestro mundo interno y generar condiciones suficientemente poderosas como para ser artífices de un genuino bienestar personal y social. Como especie, tenemos la capacidad de formular nuevos programas de actuación para nosotros mismos porque contamos con recursos tan humanos como la autoconciencia, la imaginación, la conciencia moral y la voluntad independiente. Estas capacidades inherentemente humanas permitirían el desarrollo de lo que Seligman (2011) denomina fortalezas personales.

En su modelo, Seligman (2011) identifica veinticuatro fortalezas que serían los caminos o vías regias para el desarrollo de seis virtudes humanas -sabiduría y conocimiento, valor, amor y humanidad, justicia, templanza y espiritualidad. Estas fortalezas o modos concretos de construir y al mismo tiempo poner en eviden-

cia estas virtudes universales, coinciden en mayor o menor nivel de especificidad, con lo que en este libro entendemos por competencias socioemocionales. Así por ejemplo, Seligman (2011) refiere a la *inteligencia social y personal* como una fortaleza que nos permite avanzar en la construcción de sabiduría y conocimiento como virtud trascendental. En el capítulo tres, podemos ver que esta fortaleza propuesta por Seligman (2011) está desagregada en una diversidad de competencias socioemocionales integradas tanto en el dominio de la autoconciencia como en el dominio de la conciencia social. Otros ejemplos de fortalezas propuestas por Seligman (2011) serían la bondad (altruismo), perseverancia, autocontrol, liderazgo y optimismo, que el autor vincula, respectivamente, al desarrollo de humanidad y amor, valor, templanza, justicia y trascendencia como virtudes universales.

Sin intención de ahondar en la clasificación realizada por Seligman (2011) sobre las fortalezas en Psicología Positiva ni de continuar buscando puntos de comparación entre su propuesta y la nuestra, lo que intentamos aquí es destacar la relevancia de nuestros ‘arcángeles’ para la construcción de identidades integradas, plenas y saludables. Sea que las llamemos fortalezas o las identifiquemos como competencias transversales o socioemocionales, ellas son nuestros ‘arcángeles’ en tanto nos permiten no sólo identificar, expresar y regular nuestras emociones –regular nuestros ‘ángeles’ interiores’ o emociones positivas-, sino que nos permiten construir la mejor versión de nosotros mismos y, en tal sentido, nos permiten soñar la mejor versión de humanidad para nuestra descendencia.

Desplazando ahora el foco hacia el papel del contexto, uno de las influencias más perniciosas que identificamos en la construcción de identidad reside en lo que se han considerado como *procesos de racialización*. En sentido estricto, la idea refiere a mecanismos que actuarían en el transcurso de actividades compartidas, cuando las actuaciones de las personas se interpretan principalmente en función de su pertenencia a determinados grupos racia-

les/étnicos, dejando de lado otras interpretaciones (Nasir, Rowley y Perez, 2016). En un sentido más laxo, pensamos que procesos muy similares tienen lugar siempre que se asigna a las personas identidades posicionales atendiendo casi exclusivamente a rasgos o comportamientos puntuales que pueden corresponderse con ideas generalizadas –a menudo prejuiciosas– en torno de lo que se considera propio de grupos particulares conformados en función de género, edad, condición social, ideología política...

Estos procesos, que parecen estar en la base de las actitudes de discriminación y exclusión, se ven exacerbados cuando se conjugan con visiones estrechas acerca de los futuros posibles para los individuos y para la sociedad. En este sentido el concepto de ‘mundos figurados’ ha servido para comprender que los modos en que las personas se comportan y las narrativas que elaboran acerca de sí mismas y de los otros tienen que ver con las concepciones que están disponibles en los contextos en que participan (Hand y Gresalfi, 2015). Así, las identidades que una persona pueda construir dependen en gran medida de las identidades que le sea posible actuar en los contextos particulares en los que se desenvuelve.

Así como hablamos de las identidades, los arcángeles y demonios, sus plurales nos hacen pensar en esos mundos figurados y desfigurados por otros, en identidades colectivas, co-construidas, identidades plegadas y desplegadas en los contextos, no somos más que alguien con otros. Del mismo modo que Robledo Puch<sup>105</sup> era ángel y demonio al mismo tiempo, y desde sus múltiples miradas; como Luis Miguel construía su identidad como el ‘sol de México’ sin ser mexicano, no podemos desconocer que las identidades se definen por variedad de dimensiones personales y contextuales y especialmente por la mirada del otro, que nos define y nos identifica.

---

<sup>105</sup> Asesino serial apodado por la prensa como el ángel por su aspecto físico. Asesinó a 11 personas entre 1970 y 1972. <https://losandes.com.ar/article/view?slug=la-historia-de-carlos-robledo-puch-el-mayor-asesino-multiple-de-la-historia-argentina>

Ahora bien, si las ideas prevalecientes respecto de lo que podríamos llamar actuaciones prototípicas relativas a una identidad limitan el repertorio de participaciones posibles, se limita también la posibilidad de exploración de identidades. Estas ideas, pensamos, ponen una nota de alerta acerca del conocimiento del mundo que circula en los diferentes contextos de participación. Parece congruente conjeturar que la pobreza de ideas o, dicho más crudamente, la ignorancia respecto de la diversidad de historias y experiencias que pueden entretenerse para una mejor comprensión del mundo, lleve consigo obstáculos difíciles de salvar en el trabajo de construcción de identidad.

Por el contrario, si miramos por la identificación de los ‘ángeles’, parece plausible conjeturar que si los mundos figurados en el contexto social donde se construirán las identidades personales admiten la diversidad; si como adultos, como educadores, somos capaces de generar contextos propicios y emocionalmente seguros para la exploración de identidades, probablemente seremos igualmente capaces de ‘soñar nuevos soles’ que nos orienten para pensar y construir un mundo mejor<sup>106</sup>.

“No se discute que hay alguna benevolencia, por pequeña que sea, infundida en nuestro seno; una chispa de amistad para el ser humano; una partícula de la paloma amasada en nuestro marco, junto con los elementos del lobo y la serpiente. Que se suponga que estos sentimientos generosos son tan débiles que sean insuficientes para mover siquiera una mano o un dedo de nuestro cuerpo, todavía deben dirigir las determinaciones de nuestra mente, y donde todo lo demás es igual, producen una tranquila preferencia por lo que es útil para la humanidad, por encima de lo pernicioso y peligroso. (David Hume, *An Enquiry Concerning the Principles of Morals*)” (Rememorado por Pinker, 2011, p. 571)

---

<sup>106</sup> Ríos M. (1970) *Himno a la alegría*. Versión adaptada sobre el poema de Friedrich Schiller (1785) Oda a la alegría, (Poema musicalizado por Beethoven en el cuarto movimiento de la *Sinfonía n.º 9 en re menor, op. 125*, conocida también como “Coral” estrenada en Viena, el 7 de mayo de 1824).

## REFERENCIAS

- Hand, V. y Gresalfi, M. (2015) The joint accomplishment of identity. *Educational Psychologist*, 50(3), 190-203. DOI: 10.1080/00461520.2015.1075399
- Nasir, N. S., Rowley, S. J. y Perez, W. (2016). Cultural, racial/ethnic, and linguistic diversity and ideology. En L. Corno y E. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (186-198). Nueva York: Routledge.
- Pinker, S. (2011) *The better angels of our nature. Why violence has declined*. Nueva York: Penguin Books.
- Sagan, C. (2000) *El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad*. Barcelona: Planeta.
- Seligman, M. (2011) *La auténtica felicidad*. Barcelona: Zeta Editorial.

### **Paola Verónica Rita Paoloni**

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (Argentina); Magíster en Educación y Universidad y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Rep. Argentina. Se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Sus trabajos focalizan principalmente en las interrelaciones que se establecen entre aspectos personales y contextuales durante los aprendizajes académicos. Entre las variables personales que intervienen en los aprendizajes, acentúa la atención en el papel de la motivación y las emociones. En cuanto a los aspectos del contexto, sus trabajos focalizan en rasgos promisorios de tareas académicas y procesos de feedback. Además de su trabajo, la Dra. Paoloni disfruta mucho de la música y del canto, compartir con amigos cosas simples de la vida y, principalmente, de la luz que irradian día a día los dos pequeños soles que alumbran su vida: Joaquín y Lupe. Datos de contacto: Departamento de Ciencias de la Educación -Facultad de Ciencias Humanas- y Secretaría Académica de la Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto. Agencia Postal 3. X5804ZAB Río Cuarto, Córdoba; correo electrónico: [paopauloni17@hotmail.com](mailto:paopauloni17@hotmail.com)

### **María Cristina Rinaudo**

Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, República Argentina). Sus investigaciones se enmarcan dentro del campo de la Psicología Educacional, especialmente con relación a los aprendizajes académicos. En esta línea ha profundizado el análisis de los aportes de los enfoques socioculturales en el estudio de los contextos de aprendizaje y la construcción de identidades profesionales. Ha publicado numerosos libros, artículos y dictado cursos de posgrado en diversas universidades de Argentina, Latinoamérica y España, relativos a temas de su especialidad. En los últimos años y siempre dentro del campo de la Psicología Educacional, ha orientado el trabajo de tesis de doctorado en temas tales como motivación académica, autorregulación, contextos de aprendizaje, desarrollo de intereses, comunidades de aprendizaje. Dato de contacto: [mcrinaudo@gmail.com](mailto:mcrinaudo@gmail.com)

### **Rocío Belén Martín**

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en la Universidad Nacional de Villa María. Profesora Adjunta del Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Málaga, España, en la Universidade Federal de Sao Carlos, Brasil y en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Su investigación está centrada en las comunidades de aprendizaje, comunidades de práctica, cooperativas, aprendizaje situado y contextos de aprendizaje formales, no formales e informales. Es aprendiz de ceramista, viajera regular y feminista. Dato de contacto: [rociobelenmartin@gmail.com](mailto:rociobelenmartin@gmail.com)

### **Martha Leticia Gaeta González**

Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Actualmente se desempeña como profesora de tiempo completo de los posgrados en Investigación Educativa en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México. Es autora de diversas publicaciones de impacto relacionadas con el desarrollo y promoción de competencias cognitivas y socio-afectivas, para un aprendizaje autónomo y eficiente en las diferentes etapas de la formación humana. Entre sus publicaciones más recientes en coautoría se encuentran: *Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos*, 2017, Colofón; *Factores psicosociales: temáticas emergentes en el trabajo*, 2017, Pearson; *Educando la autorregulación del consumo en la infancia*, 2014, Miguel Ángel Porrúa; *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación*, 2014, Del Lirio. Es miembro del Sistema Nacional de investigadores (SNI-Nivel 1) de Conacyt. Colabora como miembro del comité científico de diferentes revistas nacionales e internacionales y también ha participado en proyectos de innovación docente en colaboración con profesores de distintas universidades nacionales e internacionales. Dato de contacto: [marthaleticia.gaeta@upaep.mx](mailto:marthaleticia.gaeta@upaep.mx)

### **Analía Claudia Chiecher**

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Magíster en Educación y Universidad y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora Independiente del CONICET y Docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los temas de su especialidad se vinculan esencialmente con el aprendizaje en entornos virtuales y las trayectorias académicas de estudiantes universitarios. Dato de contacto: [achiecher@hotmail.com](mailto:achiecher@hotmail.com)

### **Ana Elisa Riccetti**

Estudié el Profesorado, Licenciatura y Máster en Educación Física, también un Doctorado en Ciencias Sociales. Fui becaria de investigación doctoral y posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina). Me desempeñé como docente en el área de formación docente del Profesorado en Educación Física (UNRC, Argentina). Integro diversos proyectos de investigación vinculados a temáticas sobre motivación, educación en general y educación física en particular. También participo de diversas experiencias académicas vinculadas a esos proyectos, generando intervenciones referidas al uso académico de redes sociales, a la creatividad, patrones de aprendizaje y a la alfabetización académica. Son de mi interés propuestas que me permitan aprender y divertirme al mismo tiempo, eso no quita que algunas veces reniegue... Dato de contacto: [ariccetti@gmail.com](mailto:ariccetti@gmail.com)

### **Raúl Javier Paoloni**

Soy Médico Veterinario. Tengo 46 años y egresé de la Universidad Nacional de Río Cuarto en 1996. Me dedico a la Clínica de Pequeños Animales con Especialización en Enfermedades Cardiorrespiratorias. Durante los primeros 15 años de carrera la visión que tuve de la profesión fue convergente, orientada hacia la especialización, enfocado en interpretar síntomas y signos de mis pacientes, en incorporar equipamiento y actualizarme participando como asistente y como disertante en una gran cantidad de reuniones científicas. Con el paso de los años comprendí que las habilidades médicas no son suficientes para afianzar vínculos con los propietarios. Durante 15 años me enfoqué “solamente” en lo que necesitaban mis pacientes. En los últimos 7 años consideré además, lo que necesitan los propietarios de mis pacientes y mejoré así una de las herramientas más importantes con la que contamos los Médicos Veterinarios: la comunicación. En la actualidad entonces, la visión de mi profesión es totalmente distinta, enfocada en satisfacer las necesidades médicas de mis pacientes

y las no médicas de sus propietarios, base fundamental para una atención compasiva. Sigo asistiendo a Jornadas de actualización y sigo disertando, sembrando esta idea en terreno fértil, que son los colegas jóvenes. Este enfoque orientado hacia la promoción del vínculo humano-animal en la práctica veterinaria me permitió fluir en mi trabajo y aumentó rotundamente las tasas de retorno de quienes visitan mi Clínica Veterinaria. Dato de contacto: [veterinariavida@hotmail.com](mailto:veterinariavida@hotmail.com)

### **Patricia Aristulle**

Doctoranda en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (Argentina), Magister en Neuropsicología (Universidad Nacional de Córdoba), Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto), Licenciada en Gestión de Instituciones Educativas (Universidad Católica de Cuyo); distinguida con medalla de oro y diploma de honor por su promedio general en esta última. Sus trabajos de investigación han versado sobre estrategias de aprendizaje y aspectos neuropsicológicos en la educación de adultos. En la actualidad, sus estudios giran en torno al rol de las emociones y de las habilidades socioemocionales en el surgimiento y desarrollo de comunidades de aprendizaje. Se ha desempeñado como docente en el Nivel Secundario y en el presente trabaja de manera exclusiva en el Nivel Superior. Es mamá de Santiago, Agustín y Salvador, para quienes sueña con experiencias educativas que les permitan desarrollarse de manera integral, descubriendo sus potencialidades para ser buenas personas en un mundo que precisa gente de buen corazón. Dato de contacto: [patriciaaristulle@gmail.com](mailto:patriciaaristulle@gmail.com)

### **Carlos Bruno Florit**

Descendiente de inmigrantes italianos, españoles y franceses. Hijo y nieto de riocuartenses. Autodesterrado en Buenos Aires. Habitante del casco histórico de la Ciudad de Buenos Aires. Esposo de una santafesina. Tío de una rosarina, un rafaellino, una

riocuartense y una almafuertense, y tío de corazón de varios porteños. Técnico Electro-Mecánico de ENET N°1 de Río Cuarto. Ingeniero Mecánico egresado de la UNRC. Preseleccionado becario de Fundación YPF y CONICET. Especialista en Líder de Proyecto de UTN Reg. Buenos Aires. Especialista en Ingeniería en Telecomunicaciones de UTN Reg. Buenos Aires. Aportante al desarrollo de empresas, desde unipersonales hasta la empresa más grande del país con casi 40.000 empleados; de varios rubros (metalúrgicas, de salud, telecomunicaciones, agropecuarias, petroleras y alimenticias); desarrollando productos, nuevos y de exportación, siendo organizador de producción y de ingeniería. Cuasi nativo digital, amante de la tecnología y aficionado de la robótica, la computación, la programación y la fotografía. Viajero frecuente de las rutas del sur de Santa Fe, norte de Buenos Aires, centro y sur de Córdoba; y, mucho menos frecuente de lo que quisiera, viajero del resto de la Argentina, Chile y Brasil. Desde hoy, incipiente escritor autodidacta. Dato de contacto: [cbflorit@gmail.com](mailto:cbflorit@gmail.com)

### **Danilo Donolo**

Doctor en Ciencias de la Educación, retirado de la docencia de grado en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias de la Educación, en el área de disciplinas más técnicas como Teoría y Técnica de los Tests, Psicometría, Psicología Educativa, Enseñanza y Aprendizaje, Metodología de la Investigación. He ayudado a alumnos y colegas en sus trabajos finales, tesis de maestría y de doctorado, he dirigido becas de grado y de posgrado y asesorado a investigadores iniciales en sus carreras y en sus proyectos. También estuve asociado a proyectos de investigación en las áreas mencionadas como en creatividad, imaginación, innovación y desarrollo. Si bien puede suponerse que he colgado los guantes, todavía no! Sigo como Investigador Principal de CONICET y como docente Consulto en la Universidad de referencia. También dicto algu-

nos cursos en maestría y doctorado en Enseñanza de las Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales en la Universidad Nacional del Comahue. El tema de mis actuales investigaciones están asociadas fuertemente a las maneras en que se presentan respuestas creativas e innovadoras a problemas simples, complejos y otros que aun teniendo una respuesta necesitan de una actualización más razonable. Algunos títulos son: *¿Mi cerebro?... ¿o mi cerebro más el de ustedes? Principios neuropsicocognitivos para comprender el aprendizaje en la era de Internet.*

El mundo en un museo ¡No es lo mismo sin ti  
Inteligencias Múltiples: Evaluación de la competencia cognitiva.

Los creativos y las ciudades.

No solo está el buscador Google. Propuestas iniciales de alfabetización informacional académica.

Creatividad en la Universidad.

Creatividad e Innovación ¿Cómo lo hacen en Investigación y Ciencia?

Inteligencias. Teorías recientes, creencias arraigadas y desempeños sociales

Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio y aprendizaje

Sin límites ni fronteras. Ideas para permitir la creatividad en educación.

Hay varios artículos más que hemos escrito con los colegas colaboradores. Se los puede conseguir de manera fácil y gratuita en las redes en dónde los hemos publicado con acceso libre. Buscar *donolo* y tendrá algunas indicaciones interesantes. El último libro con disposición virtual se titula *Pan, Queso y Ojotas. Estudios alternativos sobre el deporte*. Siempre es muy promisorio tener comunicaciones de los lectores en el e-mail [donolo@gmail.com](mailto:donolo@gmail.com)

### **María Luisa Bossolasco**

Licenciada en Psicopedagogía, Magister en Comunicación y Tecnologías Educativas y escribiendo la tesis del Doctorado en Psicología. Realicé otros varios aprendizajes a partir de diferentes grupos de estudio virtuales, participación en proyectos, cursos de postgrado, oportunidades laborales, experiencias de vida y curiosidad constante (creo que esta última es la que más me ayudó). Desde que egresé de mi carrera de grado comencé a capacitarme en la inclusión de TIC en educación, en repensar los modos de favorecer la educación mediada, en los procesos de virtualización de la educación y específicamente en los procesos interactivos que se generan en estos entornos. Creo en las posibilidades de aprender con otro y de otros, las cuales se ven reconfiguradas con la digitalización de la información, la red de redes y las conexiones que estas permiten. Dato de contacto: [mlbossolasco@gmail.com](mailto:mlbossolasco@gmail.com)

### **Gabriela Bondi**

Egresada de la Carrera de Licenciatura en Psicopedagogía en el año 1993 (Universidad del Salvador) con estudios de Posgrado en Gestión Integral de Recursos Humanos (Universidad Argentina de la Empresa) y diversos seminarios en temáticas como Capacitación Laboral, Desarrollo Organizacional, Gestión de Proyectos, Negociación, Selección por Competencias, Formación de Equipos de Trabajo, Liderazgo y Coaching. Con carrera progresiva, foco en la orientación al logro y vasta experiencia generalista en la Función de Recursos Humanos dentro de empresas nacionales y globales. Dato de contacto: [gabrielabondi@yahoo.com.ar](mailto:gabrielabondi@yahoo.com.ar)

**El libro** *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales*, representa un valioso aporte que abona como propuesta colaborativa a la preocupación por entender cómo podemos construir una sociedad más justa, que contribuya a una vida más humana en los ámbitos profesional, social y personal.

En primera instancia, la obra examina una gama de enfoques conceptuales, líneas y perspectivas de investigación actuales que reflejan la urgencia de revalorizar el mundo de la afectividad en la construcción de identidad. En segunda instancia, estos aspectos teóricos se retoman y enriquecen, en relatos y experiencias de conformación de identidad profesional, en la voz de especialistas de variada formación.

Se trata de importantes reflexiones y consideraciones que, a partir de lo cotidiano, nos facilitan comprender circunstancias muy complejas en la conformación de la identidad profesional. Hacia el final, las compiladoras, invitan a seguir descubriendo, pensando, reflexionando... sobre los tejidos y las tramas que configuran la identidad y los desafíos que conlleva la construcción del SER profesional. En definitiva, se trata de un libro de lectura obligada para padres, educadores o profesionales en general, que buscan argumentos clave para comprender mejor el proceso de construcción de identidad profesional en tanto plantea voltear la mirada hacia los aspectos socio-afectivos como elementos centrales en su configuración.

*(Martha Leticia Gaeta González)*

ISBN 978-987-760-179-4



9 789877 601794