



Universitat de Girona

LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN UNA
MUESTRA DE ADOLESCENTES DE LA UNIVERSIDAD
INTERCULTURAL DE CHIAPAS. FUNCIONES DE LA
IDENTIDAD Y MECANISMOS PSICOSOCIALES
IMPLICADOS.

Moisès ESTEBAN GUITART

ISBN: 978-84-691-8351-9
Dipòsit legal: GI-I473-2008



Universitat
de Girona

**LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN UNA MUESTRA DE
ADOLESCENTES DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE
CHIAPAS. FUNCIONES DE LA IDENTIDAD Y MECANISMOS
PSICOSOCIALES IMPLICADOS**

Tesi doctoral realitzada per:
MOISÈS ESTEBAN GUITART

dirigida per:
Dr. Josep Maria Nadal Farreras
Dr. Ignasi Vila Mendiburu

Departament de Psicologia
Facultat d'Educació i Psicologia
Universitat de Girona
2008

Agraïments, sempre insuficients...

Una de les tesis recurrents al llarg del treball que es presenta és que la nostra identitat, la nostra idea de qui som i com som, és el resultat de l'*apropiació* de “veus”, perspectives, accents, expressions, intencions alienes. Dit amb altres paraules, som el fruit d'un extens i inacabat diàleg, real i imaginari. Els amics, la parella, els companys, els llibres, els mitjans de comunicació, la família són aquestes “veus” amb les quals dialoguem i gràcies a les quals som. Portat això a les seves últimes conseqüències implica qüestionar l'autoria o, almenys, a concebre-la en tant que acte “individual” produït en el rerefons d'un mar tàcit de “veus” en contacte.

Vigotski, Bruner, Erikson, Takfel, Bajtin, Wittgenstein són alguns d'aquests accents amb els quals l'autor ha dialogat. Sense les seves idees no seria possible entendre les meves.

Per això tot capítol d'agraïments és una excursió a aquelles persones que han ajudat a que la veu pròpia s'expressés.

Primer de tot ho han fet els meus directors de tesi amb els quals tinc un deute difícil de pagar. He tingut la sort de compartir el transcurs d'aquest viatge amb els professors i amics Josep Maria Nadal i Ignasi Vila. Amb ells he discutit, comentat i compartit preocupacions al voltant de la identitat, la societat on vivim o el paper de la llengua en la construcció personal i col·lectiva. A més, tan un com l'altre, m'han acostat a dos escenaris ben diferents. La secció Eiximenis de l' “Institut de Llengua i Cultura Catalanes”, el primer, i el Departament de psicologia, el segon. De fet, ja des dels estudis de filosofia i psicologia, sempre m'he sentit còmode en el transit entre la Facultat de lletres i la d'Educació. També estic en deute, doncs, als companys i amics d'ambdós llocs. Especialment aquells que han participat directament en la tesi com el cas d'en Leo i l'Esther, qui han participat en la categorització de les definicions i els dibuixos, i en Fes i en Santi, amb qui he après alguns dels *secrets* del SPSS.

Una menció especial i obligada al director de la Càtedra UNESCO de polítiques culturals i cooperació, Toni Vilà, qui m'ha permès entrar en contacte amb un altre escenari, peça fonamental del treball, la Universidad Intercultural de Chiapas. Al seu

rector, dr. Andrés Fábregas Puig, secretari acadèmic, dr. Sarmiento, directors de Divisió i de Carrera, a tots els professors i també, molt especialment, als estudiants que m'han obert part de les seves vides i han permès que un estrany català els passés qüestionaris i els fes preguntes. Els estudiants de la Universidad Intercultural de Chiapas són els autèntics protagonistes de la investigació que presentem. Si hagués de dedicar aquesta tesi indiscutiblement pensaria amb ells i elles com a primera opció.

També guardo una especial menció al company d'estudis de filosofia i gran amic, Manel Pretel, que ha format part activa de la tesi. Amb ell vaig estar a Leeds i vaig conèixer l'Anna Bagnoli, de qui he adaptat la seva metodologia, i els professors Martin Conway i John Blundell. Amb ell també vaig compartir una inoblidable tarda d'estiu on vaig tenir la sort de discutir el contingut de la tesi amb Jerome Bruner, per mi el psicòleg més important del segle XX i, de moment, XXI, i la seva esposa, recentment desapareguda, Carol Feldman. El meu humil homenatge a una parella completament encantadora.

Seria injust no recordar a totes aquelles persones que han cregut i que creuen amb mi. Des d'en Ramon Canals, que em va obrir el seu Laboratori de Lectura, quan jo llavors feia tercer de psicologia, passant per en Ribas, amb qui vaig compartir, juntament amb altres amics i amigues, la il·lusió de l'ARPP (l'excusa per invitar i aprendre de psicòlegs com el doctor Siguan, l'Helio Carpintero o el Pablo del Rio) fins a tot el grup de "cognició i llenguatge", dirigit per l'Elisabet Serrat, i amb qui gaudeixo tant intentant entendre els aspectes lingüístics implicats en l'adquisició de la teoria de la ment. Un tema, sigui dit de passada, que em sembla estrictament relacionat amb la construcció de la identitat i amb el qual puc parlar, com de tants d'altres, amb l'amic Carles Rostan. Del meu pas per Salamanca també recordo i tinc present els grans amics fets allí, en el pla emocional, i la coneixença i treball fet amb en Félix López i l'Eugenio Carpintero, en el pla acadèmic i intel·lectual.

Finalment i, la gent que em coneix no li estranyarà el que dic, el meu més sincer reconeixement, estima i gratitud als amics de Berga i Girona, la família i la Mariona; els tres eixos imprescindibles i principals de la meva identitat. A tots ells i elles, de veritat, moltes gràcies.

INDICE

EL ENEMIGO, EL DESAFÍO DE BRUNER Y LA ESTRUCTURA DE LA TESIS	página 4
PARTE TEÓRICA	página 9
• La importancia de la identidad en los escenarios contemporáneos	página 9
• La importancia de la identidad en la adolescencia	página 49
• Un modelo evolutivo y bifuncional de la “identidad mediada”	página 85
• ¿Cómo construimos la identidad? Algunos mecanismos psicosociales implicados	página 137
• Objetivos e hipótesis de investigación.....	página 165
PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	página 168
• La UNICH como contexto de investigación.....	página 168
• La <i>triangulación metodológica</i> como enfoque de investigación.....	página 171
• Muestra y participantes.....	página 173
• Instrumentos utilizados.....	página 175
• Procedimiento.....	página 181
• Analisis de los datos	página 182
• Resultados.....	página 192
• Resumen de los resultados.....	página 258
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	página 263
REFERENCIAS	página 301
ANEXO: Instrumentos utilizados	página 317

EL ENEMIGO, EL *DESAFÍO DE BRUNER* Y LA ESTRUCTURA DE LA TESIS

“Estuve a punto de dar a este ensayo un doble título: las identidades asesinas, o como domesticar la pantera. ¿Por qué la pantera? Porque mata, tanto si es perseguida como si se la deja en libertad –lo peor es abandonarla malherida en la selva. Pero también porque justamente la podemos domesticar”

Amin Malouff

“El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local como mexicanos, zapotecas, españoles o catalanes”

Jerome S. Bruner

“El camino a la identidad es un interminable campo de batalla entre el deseo de libertad y la demanda de seguridad”

Zygmunt Bauman

Decía el epistemólogo suizo Jean Piaget que para estimular su creatividad realizaba tres cosas. Primero: no leía nada sobre el dominio del cual se ocupaba. Después: leía lo más posible en los campos de conocimiento próximos a los que se enfrentaba. Finalmente: buscaba un *enemigo*, es decir, un “cabeza de turco”, algo o alguien contra el cual luchar, intelectualmente hablando. En su caso, este enemigo fue el “positivismo lógico”.

Más allá de las acertadas, o no, apreciaciones de Piaget si que parece que todo intento de construcción intelectual se halla motivado por un afán de convencer sobre algo, de luchar contra una idea o pensamiento y, sobre todo, de enfrentarse a una determinada pregunta o desafío que lleva, por el hecho de ser pregunta, a la investigación (la exploración de tentativas respuestas). *No sé orientarme* es la forma, siguiendo a Wittgenstein, que conlleva toda filosofía.

Esta empresa, como todo empeño humano, no es estrictamente solitaria e individual. *Leer lo más posible en los campos de conocimiento próximos; buscarse un enemigo* -dice Piaget. Es decir, que la creatividad de Piaget también se basaba en el conocimiento y disputa intelectual con otros y otras. Dicho con otras palabras, era a través de las voces ajenas, las perspectivas y puntos de vista, los conocimientos acumulados, a partir de los cuales Piaget sostenía y aguantaba su propia voz. Para Bakhtin, como desarrollaremos en el marco teórico, no somos más que la apropiación de “diálogos imaginados”, entendiendo por imaginados: que los interlocutores con los cuales discutimos, las ideas e intenciones que apresamos, no están presentes físicamente, al menos pueden no estarlo. En este caso me estoy *apropiando* de las ideas de Piaget o Bakhtin, por ejemplo, sin necesidad de conocer su rostro en persona. Y esta *ventrilocuación*¹ que hago de sus puntos de vista me permite dialogar, imaginariamente, con ellos (son las *voces de la mente* de Wertsch). En esto pensamos que consiste el conocimiento y, dicho de paso, es esto lo que nos diferencia de los animales. La capacidad de sobrestimar la naturaleza humana en dos planos: el físico y el mental. Vygotski lo llamó *la experiencia duplicada* (el hecho de poder trabajar mentalmente, de anticipar el resultado de una casa, por ejemplo, en nuestra cabeza, gracias al compás, el croquis y la calculadora. En este sentido la abeja o el pájaro, condenadas a actuar instintivamente, construyen de una vez por siempre su colmena y su nido).

El trabajo que se expone a continuación expresa la confluencia de dos líneas de investigación y de lo que creo es un mismo *enemigo* y un mismo *desafío*.

Una de ellas, desarrollada por el profesor Josep Maria Nadal (2007a), se pregunta por la existencia de las lenguas, las identidades, los estados y las naciones en un mundo bipolar que vive entre la globalización (las hiperlenguas, lenguas imperiales, lenguas centrales) y la localización (las microlenguas, las lenguas periféricas). Una fuerza lleva a la homogeneización y, por lo tanto, a la destrucción de residuos; la otra, a la fragmentación y el esparcimiento de lo diverso. Entre ambos mundos cabe, inevitablemente, el espacio intermedio de supervivencia de las lenguas, identidades, estados y naciones. Arriba hay la “magnitud máxima” (la aterritorialidad, el formar parte de todo el mundo y, por lo tanto, de ningún sitio) y abajo la “diversidad máxima”

¹ En el marco teórico postularemos la “ventrilocuación” (apropiación de voces ajenas) como mecanismo psicosocial implicado en la construcción de la identidad narrativa.

(aquellas lenguas tan pequeñas, aquellas identidades tan poco representativas, aquellas naciones con tan pocos miembros que están en claro peligro de extinción). En definitiva, se trata de un tema de supervivencia². ¿Cuál debe ser la magnitud de una lengua, de una identidad, de una nación para sobrevivir en el mundo de hoy?

La otra línea de investigación, dirigida por el profesor Ignasi Vila (2006), sitúa el tema de la identidad, entendida como pertenencias múltiples, en el espacio de relación y convivencia social. Dicho con otras palabras, la “sociedad de la información” y la movilidad humana que conlleva ponen encima la mesa el reto de la “cohesión social” en un mundo pluri: plurilingüístico, pluriidentitario, plurinacional, pluriétnico, plurireligioso. El aumento de las desigualdades y la exclusión social (Monreal, 2007), la crisis del Estado-nación, los fenómenos migratorios obligan, según Vila (2006), a construir identidades múltiples y políticas de integración socioeconómica (“no cultural”). Es decir, el problema no es cultural (en tanto seres humanos, éticamente hablando, somos iguales), sino que es político (tiene que ver con el racismo y la xenofobia) y económico (las diferencias vienen dadas por las distintas condiciones en los que viven unos y otros). Es desde este contexto que se enmarca el estudio enfocado a la comprensión de los mecanismos psicológicos implicados en la construcción de la identidad nacional (Vila, del Valle, Perera, Monreal y Barret, 1998).

Ambos planteamientos tienen, desde mi punto de vista, un *enemigo* común: las “identidades asesinas” de las que habla el escritor francés, de origen libanés, Amin Malouf. Entendiendo por “identidades asesinas” aquellas que basan su afirmación en la negación o destrucción del otro. Es decir, no se trata exclusivamente de identidades locales de resistencia como la representada por ETA en España³, sino también aquellas imperiales como el neoliberalismo de Salinas en México, la España monocultural y monolítica de Aznar o la evangelización americana de Bush. La humanidad ha visto cómo se mataba, en el discurrir del penoso siglo XX abandonado, en nombre de una etnia, lengua, raza o religión. Muchas veces detrás de las peores atrocidades humanas

² La diversidad genética ha permitido la supervivencia de las poblaciones humanas. En este sentido la diversidad es claramente necesaria y positiva ya que permite la evolución cultural y, con ella, la supervivencia de la especie (Cavalli-Sforza, 2007). Pero esta diversidad tiene que ser sostenible en el sentido de que si los hablantes de una determinada lengua son muy poquitos la lengua tiende a desaparecer (Nadal, 2007a).

³ Maalouf parece considerar asesinas solamente aquellas identidades amenazadas, es decir, locales o minoritarias (ver para un análisis crítico Nadal, 2005, p. 120 y siguientes).

(los genocidios de Ruanda, Afganistán o Kosovo, la guerra de Irak, los problemas de convivencia que se dan en Irlanda, Bélgica, España o México) se esconde una locura apasionada en nombre de una etnia, lengua, identidad o religión. Desde el Líbano, hasta Afganistán, desde Ruanda y Burundi hasta Yugoslavia, sin olvidar la “casa común europea” que ve el resurgir de identidades locales en España, Bélgica o el Reino Unido o bien el imperio Americano de Bush contra el “eje del mal”. Todos ellos, ejemplos de lo que las disputas lingüísticas, identitarias, religiosas significan hoy en día.

El otro aspecto que creo que comparten ambos enfoques es el interés, o más bien la necesidad de plantear nuevas concepciones de la identidad. Concepciones que permitan entenderla en tanto somos “ciudadanos del mundo”, es decir, personas que pueden solidarizarse con aquellos que tienen otro color, profesan otra religión o hablan otro idioma; y en tanto heredera y orgullosa de su “comunidad ancestral”. Es el “desafío de Bruner”: *“poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local como mexicanos, zapotecas, españoles o catalanes”*. ¿Es ello posible? ¿Por qué hoy la identidad es un tema tan importante? ¿Qué hace que sea motivo de conflicto y negación? ¿Cómo se construye?

Estas son algunas de las preguntas que enmarcan el trabajo de tesis doctoral que presentamos a continuación. Lejos de poder resolverlas, pretendemos entender las funciones de la identidad en la adolescencia, así como los *actos de significado* que están asociados a su construcción. *“Volvamos a la cuestión de cómo puede construirse una ciencia de lo mental en torno al concepto de significado y los procesos mediante los cuales se crean y se negocian los significados dentro de una comunidad (...) ¿Cuándo se invoca al “Yo”, de qué manera y con qué fin?”* (Bruner, 1991, p. 27 y 117). De modo que el objetivo general es explorar e ilustrar las funciones de la identidad en la adolescencia y los mecanismos psicosociales asociados a su construcción. No pretendemos hacer un estudio en profundidad sobre la construcción de la identidad indígena, chiapaneca o mestiza. Nuestra lente sesgada culturalmente nos impide comprometernos en una comprensión profunda de la compleja realidad chiapaneca. No obstante, a través de datos empíricos, aunque limitados, provenientes de un contexto que ilustra los procesos de globalización y pluralización que padecen nuestras sociedades, pretendemos reflexionar alrededor de la identidad en tanto fenómeno universal.

Para ello seguiremos la siguiente hoja de ruta:

- 1) En el **marco teórico** haremos tres cosas. En primer lugar, dibujaremos el tema de la identidad en los escenarios contemporáneos o, lo que es lo mismo, entre la *globalización económica* y la *pluralización de las formas de vida*. Después justificaremos la importancia de la identidad en la adolescencia. Seguidamente propondremos un modelo teórico bifuncional que tiene el propósito de explicar e interpretar las funciones de la identidad en la adolescencia, así como los mecanismos psicosociales asociados a su construcción. Acabaremos este primer apartado planteando los objetivos y las hipótesis de investigación.
- 2) Seguidamente, en la **parte metodológica**, justificaremos el contexto de investigación (la Universidad Intercultural de Chiapas); la *triangulación* como procedimiento (mezcla de metodología cuantitativa y cualitativa); la conformación de la *muestra* representativa de estudiantes de la UNICH (para la parte cuantitativa del estudio) y de los *participantes* en la parte cualitativa; los *instrumentos* utilizados; el *procedimiento* de recogida de datos; así como los *resultados* obtenidos.
- 3) Finalmente, en la **discusión y conclusiones**, relacionaremos el marco teórico expuesto en la primera parte con los resultados ilustrados en la segunda. Primero se pondrán a prueba los objetivos e hipótesis previas y se interpretarán los resultados a la luz de la teoría expuesta y de investigaciones previas (“discusión”). A continuación se señalarán algunas conclusiones o argumentos para la discusión (“conclusiones”). Seguidamente se apuntarán algunos aspectos a mejorar (“autocrítica”). Por último, se sugerirán posibles líneas de investigación que deberían mejorar, completar y desarrollar el trabajo que se presenta (“posibles líneas de investigación”).

MARCO TEÓRICO

La importancia de la identidad en los escenarios contemporáneos

En las últimas elecciones presidenciales de Francia, Nicolás Sarkozy, ganador de las mismas, provocó un gran revuelo sociopolítico al proponer la creación de un “Ministerio de la Inmigración y la Identidad Nacional”. “*Si no les decimos a aquellos que se nos quieren unir: “aquí está la identidad con la que os vais a casar, presentad vuestra identidad, pero hay un zócalo sobre el que nunca negociaremos”, entonces nos equivocamos*” –afirma el presidente de la República y líder del partido Unión por un Movimiento Popular (UMP). Brice Hortefeux, fiel colaborador de Sarkozy, es el elegido para ocupar esta insólita cartera que se propone cuatro objetivos: “*controlar los flujos migratorios, favorecer la integración, promover la identidad francesa y alentar el codesarrollo*”. La primera acción del finalmente llamado “Ministerio de la Inmigración, de la Integración, de la Identidad Nacional y del Codesarrollo” es expulsar el mayor número posible de extranjeros en situación irregular, más o menos unos 25.000 extranjeros sin permiso de residencia (*Le Figaro*, 19 de Junio de 2007).

Mientras tanto la Constitución Europea avanza a trompicones. A pesar de las múltiples diferencias auspiciadas por las reivindicaciones de los distintos países implicados, desde Alemania hasta Polonia, parece haber puntos en común. El primero: el respeto a la identidad nacional de cada uno de los países miembros.

Al otro lado del Atlántico, en Estados Unidos, Samuel P. Huntington, uno de los principales ideólogos de la política de George Bush, publica el libro: *¿Quiénes somos?* Con el subtítulo *Los desafíos a la identidad nacional estadounidense*. La principal tesis del libro es demostrar que la inmigración latinoamericana, en especial la procedente de México, representa una amenaza para la identidad estadounidense, ya que mantiene sus costumbres y no asimila ni el lenguaje ni los valores norteamericanos basados en el cristianismo protestante. “*El idioma inglés, el cristianismo, los conceptos ingleses del imperio de la ley -incluyendo la responsabilidad de los gobernantes y los derechos del individuo- y los valores protestantes del individualismo, la ética del trabajo y la creencia en la capacidad y el deber de los seres humanos de intentar crear un cielo en*

la tierra" –ésta es la identidad estadounidense puesta en peligro, según Huntington (2004, p. 20).

Probablemente nunca antes en la historia “la identidad” había sido fiel protagonista de la actualidad como lo es en nuestros días. Ya sea en forma de pregunta, de afirmación, de amenaza, de exclusión, todo aquello que tiene que ver con el fenómeno de la identidad está cobrando una importancia que merece, y de ahí nuestro propósito, prestarle atención.

Muchas veces, decíamos anteriormente, detrás de las peores atrocidades humanas (los genocidios de Ruanda, Afganistán o Kosovo, los problemas de convivencia que se dan en Irlanda, Bélgica, España o México) se esconde una locura apasionada en nombre de una etnia, lengua, identidad o religión. Desde el Líbano, hasta Afganistán, desde Ruanda, Burundi hasta Yugoslavia, sin olvidar la “casa común europea” que ve el resurgir de identidades locales en España, Bélgica o el Reino Unido. Todos ellos ejemplos de lo que las disputas lingüísticas, identitarias, religiosas significan hoy en día.

Leemos en la prensa: “*Los partidos catalanes rechazan el término identidad nacional*” (*El País*, Martes 22 de noviembre de 2005); “*Los franceses presos por su identidad nacional*” (*Le Monde*, domingo 8 de noviembre de 2005); “*Un estudio elaborado en Estados Unidos y cuatro países europeos, entre ellos España, constata que los musulmanes se integran más fácilmente en Estados Unidos. Razones: una tercera parte son profesionales con estudios universitarios y, además, la idea de identidad nacional es más flexible en EE.UU que en Europa*” (*La Vanguardia*, Miércoles 20 de Junio de 2007).

¿Por qué la identidad está de *moda*? ¿Qué hace que la identidad se haya convertido en un asunto público? ¿Por qué en los medios de comunicación aparecen cientos de artículos sobre el fenómeno? En definitiva, ¿por qué hoy es relevante dedicar una tesis doctoral al tema de la identidad?

Decía Wittgenstein que la forma de una cuestión filosófica es la desorientación. De hecho, tendemos a reparar en las cosas, a someterlas a escrutinio, sólo cuando se desvanecen, cuando dejan de orientar, cuando se convierten en motivo de perplejidad.

Dicho con otras palabras, el pez siente el agua (su necesidad) precisamente cuando no la tiene.

Esta me parece la principal razón que hace que la *identidad* sea hoy protagonista. Por un lado, afirma el sociólogo Ulrich Beck: “*Todo el mundo siente amenazada su identidad frente al poderosísimo rival que es la globalización*” (*El País*, 11 de noviembre de 2003). Por el otro, la precariedad laboral, bajo el seudónimo de *flexibilidad*, los divorcios en aumento, el precio de las viviendas y los riesgos de consecuencias desconocidas (el calentamiento global, por ejemplo) dificultan el camino sólido, conocido, seguro y duradero que constituía el mundo ya dictaminado de antaño, donde cada cual ocupaba su sitio y donde el porvenir se dibujaba fácilmente según el “reloj social” (“yo soy trabajador de los 18 a los 65, me caso a los 24, tengo 2 hijos y vivo en una casita con jardín”).

Todo ello se ha acabado. Ha terminado el mundo estable y duradero, las verdades sólidas y por siempre certeras. La movilidad humana en la *era de la información* multiplica los encuentros con extraños, con gentes que no hablan como nosotros, que tienen otro color de piel y, lo que es más importante, que no comparten *nuestras formas implícitas compartidas* de pensar, sentir y actuar. Lo que a uno le identificaba (su puesto de trabajo, su comunidad, su país) resulta trasnochado en su nueva ubicación. El empresario que deja Buenos Aires se convierte en “sudaca lavacopas”; mientras que los modos, basados en la imitación, de enseñar y aprender de los hmong del sudeste de Asia, basados en la imitación, se deben abandonar en las modernas prácticas pedagógicas de los Estados Unidos de América. El resultado: la desorientación, pública y privada. La desorientación de la comunidad indígena y la etnia minoritaria que reivindica su sitio en un mundo global, y la desorientación de un joven que continuamente observa cómo se desdibuja su sitio en la sociedad (su proyecto de vida en forma de trabajo, pareja, vivienda, etc.).

La identidad, hoy, es el resultado de la desorientación, de la pérdida del “campo de seguridades” que constituye toda cultura, de las prácticas expresivas e instrumentales que mediatizan las relaciones que los hombre y las mujeres tienen con su entorno. Esta desorientación se vive doblemente: en el plano colectivo y público de las naciones, los Estados, las regiones y los espacios; y en el plano individual y privado. El conflicto

sociocultural y la crisis personal. Todo con un mismo objetivo: existir, ser, encontrar el camino en nuestra cultura o el mundo en que nos ha tocado vivir. En consecuencia, edificar nuestra identidad en tanto que fuente de seguridad y autoestima.

No podemos vivir sin los otros. Nuestra especie es demasiado frágil para subsistir sin el cuidado que, ya desde pequeños, nos ofrecen las personas adultas. Necesitamos que nos protejan, nos aporten la seguridad necesaria para que nuestra autoestima y nuestra capacidad de explorar el entorno se activen. El grupo, los grupos, ejercen precisamente esta función, y no podemos vivir sin ellos. La identidad, en último término, es inevitable y totalmente necesaria, aunque es muy distinto construir identidades en base a la oposición entre grupos (identidades, además, que intenten integrarlos), que identidades a partir de la negación y exclusión de estos grupos.

El objetivo de este primer apartado del marco teórico consiste, precisamente, en dibujar el escenario sociocultural donde nuestra identidad cobra protagonismo. Entender el mundo en el cual vivimos con el objetivo de entender el papel de la identidad en él. Nuestra hipótesis de trabajo consiste en afirmar que, lejos de vivir en un “mundo postmoderno”, estamos inmersos en las consecuencias de la modernidad y la penetración masiva de la técnica en la vida cotidiana. Aunque en un mismo escenario, como por ejemplo en Chiapas, puedan convivir elementos propios de la “tradicición” (prácticas indígenas ancestrales), de la “modernización” y de la “postmodernidad”. Es decir, cánticos y lenguas antiguas se mezclan con Internet, la telefonía móvil y la televisión. Los dos ejes del escenario que pretendemos dibujar serán, por un lado, la *globalización económica* (pensamos que no existe la globalización cultural) y, por otro, la *pluralización de las formas de vida* o la emergencia de religiones, nacionalismos y prácticas varias de pensar, creer y sentir. En esta *hipermodernidad líquida* la identidad se convierte en tema ya que deviene problema, como hemos dicho, debido a una desorientación doble (colectiva y privada). En un plano colectivo ello se materializa en la crisis del Estado Nación, la presión de la globalización económica, los nacionalismos, los grupos indígenas, los derechos de las minorías y la emergencia de reivindicaciones anteriormente privadas convertidas en públicas como las de grupos de gays y lesbianas. En un plano personal, se concreta en la incertidumbre laboral, económica, familiar, íntima, etc.. Y si este será “nuestro” diagnóstico, la necesidad de construir “identidades superpuestas” será “nuestra” humilde propuesta de solución. Salir airoso de los avatares

históricos en los cuales nos encontramos implica desarrollar la capacidad de solidarizarse con aquellos que están más “próximos” a nosotros pero, también, con aquellos que están más “lejos”. Dicho con otras palabras, la capacidad de desarrollar identidades abiertas y flexibles que hagan compatibles las múltiples realidades que hoy rodean al hombre (por ejemplo, Catalunya, España y Europa), aún siendo conscientes de que no todas estas realidades puedan tener la misma importancia para uno o una. Las atrocidades que la humanidad ha cometido en nombre de una etnia, lengua o religión sólo se entienden si se parte de “identidades asesinas” (Maalouf, 1999), es decir, cuando la afirmación propia se basa en la negación ajena.

Entender algunas de las características básicas que se asoman en este recién iniciado siglo XXI nos debe permitir, más allá de radiografiar los cambios estructurales que estamos viviendo, situar nuestro tema de investigación donde le corresponde: insertado en las fuerzas socioculturales de diálogo y disputa, encuentro y negación. Difícilmente se puede entender la mente humana como algo alejado de la realidad, como algo etéreo, abstracto y por siempre igual. La mente es carnal en muchos sentidos y está situada en escenarios sociohistóricos muy concretos. Como dijera Urie Bronfenbrenner (1987, p. 31) en su época: *“para seguir avanzando en la comprensión científica de los procesos básicos intrapsíquicos e interpersonales del desarrollo humano, hay que investigarlos en los ambientes reales, tanto inmediatos como remotos, en los que viven los seres humanos”*.

- **¿En qué mundo vivimos? La modernidad y sus descendientes**

“Un nuevo mundo está tomando forma en este fin de milenio. Se originó en la coincidencia histórica, hacia finales de los años sesenta y mediados de los setenta, de tres procesos independientes: la revolución de la tecnología de la información; la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes; y el florecimiento de movimientos sociales y culturales como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo”. Con estas palabras empezaba Manuel Castells (1999, p. 387) el fin de su trilogía *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. El sociólogo, afincado en Catalunya, analiza las transformaciones estructurales ocurridas en las relaciones de producción (la acción humana que transforma y se apropia de la naturaleza); las relaciones de poder

(relaciones entre los sujetos humanos) y, finalmente, las relaciones de experiencia (la acción de los sujetos sobre sí mismos).

Sin embargo, antes de analizar, muy brevemente, lo que la *Era de la información* supone, vamos a centrar el debate alrededor de la llamada “modernidad”.

El historiador alemán y profesor de Retórica e Historia de la Universidad de Halle, Cristóbal Cellarius (1638-1707), introdujo la división, hoy clásica, de las Edades de la historia occidental: Antigua, Media y Moderna. La Edad Moderna se corresponde con el período histórico que se desarrolla entre el siglo XV y el XVIII y representa el triunfo de los valores del renacimiento y el humanismo: el progreso, la comunicación, la razón, la ciencia, frente al paréntesis de aislamiento, oscurantismo y atraso que representó la Edad Media. Según la perspectiva de Cellarius, la Edad Moderna marcó el momento de la integración de dos mundos aislados durante más de 20 mil años: América (el Nuevo Mundo) y Eurasia y África (el Viejo Mundo). Según otras perspectivas, por ejemplo la marxista, la modernidad no llega hasta que no se produce, de la mano del capitalismo, la transformación de la sociedad preindustrial (rural) a la sociedad industrial (urbana).

En nuestros días, el pensador alemán Jürgen Habermas (1985), antiguo miembro de la escuela de Frankfurt, defiende que la *modernidad* es un concepto filosófico y sociológico que consiste en un proyecto⁴, el de imponer la razón y los valores propios del humanismo (la idea de progreso, la ética universal, etc.) como ejes rectores sobre los cuales edificar la actividad humana. Desde este punto de vista, el concepto kantiano de “Ilustración” está más vivo que nunca. Según el sabio de Königsberg, el siglo XVIII (llamado *siglo de las luces*) simboliza la mayoría de edad del individuo ya que el abandono de la fe y la tradición permiten el ejercicio autónomo de la razón y el conocimiento: el *Sapere aude!* De Kant (1941), el “atreverse a pensar” por sí mismo, sin ningún impedimento ni subordinación. Ello se consigue, sigue diciendo Habermas (1989), cuando la humanidad se autodirige mediante la “racionalidad comunicativa” o, lo que es lo mismo, la “racionalidad” en tanto producto intersubjetivo que busca el “entendimiento” (la “coacción sin coacciones del mejor argumento” o el paso del “argumento de la fuerza y la imposición” a la “fuerza de los argumentos”).

⁴ De hecho Habermas (1989) distingue la *modernidad* (etapa histórica) de la *modernización* (proceso socioeconómico que construye la modernidad) y los *modernismos* (las prácticas simbólicas propias de la modernidad).

Algunas perspectivas contemporáneas, bajo el influjo de Habermas, rescatan el espíritu ilustrado. Este es el caso de la “modernidad dialógica” de Ramón Flecha, Jesús Gómez y Lidia Puigvert (2001, p. 148-154). Según los miembros del Seminario de Teoría Sociológica Crítica de la Universitat de Barcelona: “*las sociedades actuales son cada vez más dialógicas*” (Flecha *et al.*, 2001, p. 148). Las gentes, argumentan los autores, tratan de resolver sus problemas a través del diálogo (y no ya mediante un Dios, un rey o un jefe) y, si no pueden, reivindican que ello sea posible. Las manifestaciones en España a favor del diálogo entre las fuerzas políticas y la banda terrorista ETA son un ejemplo de ello; al igual que el diálogo de civilizaciones propuesto por José Luís Rodríguez Zapatero. Pero estas mismas manifestaciones muestran una cara bien amarga, la del desencuentro, el conflicto y el desacuerdo (las contramanifestaciones del PP, el foro de Ermua y algunas asociaciones de víctimas de los terroristas). Muchas veces, la participación en el diálogo no está al alcance de todos y todas (los pobres, por ejemplo, fácilmente quedan relegados en muchas decisiones) y, en muchas otras, la democracia y el diálogo se vuelven aparentes y acaban legitimando ciertas convicciones e imposiciones. El diálogo auténtico implica, siempre, negociación: un “dar y tomar”, no simplemente escuchar, para llegar a acuerdos y consensos. Además, como gusta decir a los postmodernos, el “consenso” siempre viene precedido y le sigue el “disenso”.

Y si Habermas es el más ferviente defensor del espíritu ilustrado, del proyecto de la modernidad, de la creencia del orden social a partir del consenso público de los mejores argumentos; una serie de autores le rebaten frontalmente. Jean-François Lyotard (1924-1998) publicaba en el año 1979 su informe sobre la condición del saber en las sociedades desarrolladas propuesto por el *Conseil des Universités* del gobierno de Québec. El resultado, conocido bajo el popular título de “la condición postmoderna” es un análisis filosófico sobre la cuestión de la legitimidad. ¿Qué es lo que permite hoy decir que una ley es justa, un enunciado verdadero, una premisa científica cierta? En la modernidad los “grandes relatos” (emancipación del ciudadano, realización del Espíritu, universalidad ética y moral, objetividad de la ciencia, la sociedad sin clases, etc.) permitían legitimar los conocimientos y actos. Actualmente, según Lyotard, el hombre postmoderno ya no cree en ellos. La legitimación, entendida como un proceso mediante el cual un agente se encuentra autorizado a promulgar una determinada ley en tanto norma, se vuelve problemática. Los grandes relatos (la religión, la filosofía, el arte, la

política, las ideologías) han perdido su credibilidad y el proyecto de la modernidad ha fracasado enterrado entre las guerras mundiales del siglo XX.

Probablemente la “postmodernidad” puede explicar el relativismo contemporáneo, el individualismo feroz y la crisis de los marcos de referencia simbolizados por la caída del Muro de Berlín. Pero no puede dar cuenta de fenómenos tan actuales como el resurgir de los nacionalismos, el papel de los expertos, los relatos en torno la globalización, los fundamentalismos extremos o los “nuevos” discursos legitimadores alrededor del ecologismo, el feminismo y los derechos humanos. Por si esto fuera poco, termina cayendo en los errores lógicos, ya descubiertos por Platón, de todo argumento relativista⁵, y se ve incapacitada a la hora de justificar un universalismo moral, tan necesario hoy día.

De hecho, algunos pensadores postmodernos han terminado por renunciar a dicha etiqueta. Este es el caso del sociólogo francés Gilles Lipovetsky. Autor del célebre *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*, publicado en el año 1983, donde se afirmaba la entrada de una sociedad posdisciplinaria que llamó, siguiendo a Lyotard, “posmoderna”. Esta reorganización profunda de la sociedad y la cultura se caracterizaba por el auge del consumo y la comunicación de masas, la debilitación de las normas disciplinarias, la pujanza de la individualización, el desinterés por las pasiones políticas y religiosas, la consagración del hedonismo y el derrumbe, en definitiva, del espíritu ilustrado. “*Pero al mismo tiempo –reconoce el autor 23 años después-, la expresión posmodernidad era ambigua, torpe, por no decir confusa. Porque lo que tomaba cuerpo era evidentemente una modernidad de nuevo cuño, no una superación de ésta (...) Precisamente cuando triunfan las tecnologías genéticas, la globalización liberal y los derechos humanos, la etiqueta posmoderno se ha marchitado, ha agotado su capacidad de expresar el mundo que se anuncia*” (Lipovetsky, 2006, p. 55 y 56). Los “tiempos hipermodernos” expresan la amplificación, exageración de la modernidad: el individuo, el mercado y el desarrollo tecnocientífico. Lo postmoderno ha llegado a su fin, afirma Lipovetsky, hemos pasado a

⁵ El argumento relativista cae en contradicción. Por ejemplo, en el campo ético. Un relativista argumenta que las sociedades y las culturas son incomensurables (al igual que lo son los conocimientos que provienen de la ciencia, del arte o de la ética). “Está bien” significa que “está bien para una determinada sociedad”, es decir, que funciona en una cultura determinada. Por lo tanto, “no está bien” que la gente de una sociedad se interfiera en los valores de otra. De este modo, el relativista acaba afirmando lo que niega, termina sentenciando lo que está bien y lo que no.

la “era hipermoderna”. Una época caracterizada por el hiperconsumo (consumir para la satisfacción personal en todas las esferas de la vida social) y el individuo hipermoderno (condenado a vivir en un mundo que abandona la tradición y la costumbre y afronta un futuro incierto).

El sociólogo francés, Alain Touraine, insatisfecho con la etiqueta “postmodernidad”, al igual que Lipovetsky, prefiere hablar de “desmodernización”. La “modernización”, como hemos visto, es el resultado del universalismo de la razón (creencia en la acción racional) y el individualismo moral (la afirmación secular de la libertad del individuo o, lo que es lo mismo, el reconocimiento de los derechos del individuo. Es decir, la afirmación universal de los derechos individuales más allá de los atributos económicos, políticos o sociales). Y se traduce en el proyecto ilustrado: la sociedad (en forma de Estado nación) organizada por la ley racional que asegura la integración de las demandas de la economía y de las demandas de la cultura. Pues bien, dice Touraine, lo que actualmente estamos viviendo es un proceso de “desmodernización”, es decir, el fin del modelo racionalista de la Ilustración. Los dos universos antiguamente puestos en comunión por el Estado liberal de derecho: la racionalidad de la producción, la técnica y los mercados versus la libertad individual, la cultura y la identidad; se ha producido un divorcio en ellos. Hay una disociación de la economía y las culturas; los mercados e instrumentos y los símbolos e identidades. *“Nuestra cultura ya no rige nuestra organización social, que, a su vez, ya no rige la actividad técnica y económica. Cultura y economía, mundo tecnológico y mundo simbólico se separan”* (Touraine, 1997, p. 10). Vivimos en un mundo globalizado donde el poder de la economía nos aporta mercados, información y consumo, pero no nos ayuda a entendernos. De ahí la necesidad de buscar, en las comunidades locales, el sostén cálido que la globalización económica no nos puede dar.

La “desmodernización” se traduce en dos procesos en paralelo: la *desinstitucionalización* y la *desocialización*. La primera implica la desaparición de las normas o los juicios de normalidad que se aplicaban a las acciones regidas por instituciones. La segunda implica la desaparición o cambio de los papeles, valores y normas con los que se construía el mundo (padre, madre, maestro, maestra, etc.). En cada territorio conviven, en nombre de la pluralidad y la tolerancia, diversos tipos de organización social y conductas culturales distintas. Por ejemplo, instituciones clásicas

como la familia, la escuela, el trabajo o la religión se han vuelto permeables e inciertas. Según Ulrich Beck (2003, p. 339-355) se trata de “categorías zombis”, categorías que están muertas y vivas al mismo tiempo, es decir, que conservan el nombre pero no la forma. Familias ampliadas o nucleares, recompuestas, del mismo sexo, monoparentales conviven en un mismo espacio; al igual que lo hacen religiones y sectas y al igual que el trabajo estable para toda la vida se funde en la precariedad, flexibilidad y temporalidad. Según Zygmunt Bauman (2000; 2006) la era de la modernidad sólida ha llegado a su fin. Nos encontramos en los *tiempos líquidos*, donde todo fluye, cambia, se transmuta. Es el tiempo de la velocidad y la aceleración, de la reducción de los compromisos, de la “flexibilidad”, del empleo temporal y las relaciones “hasta nuevo aviso”. Este es “*el mundo líquido de las identidades fluidas, el mundo en el que terminar rápidamente, pasar a otra cosa y comenzar de nuevo es el nombre del juego. El mundo de las comodidades que siembran y esgrimen siempre nuevos y tentadores deseos para sofocar y olvidar los deseos de antaño*” (Bauman, 2005a, p. 150 y 151).

Según Touraine la *desinstitucionalización* lleva a la *desocialización* y viceversa, es decir, a un proceso de liberación de los roles tradicionales y las normas sólidas antiguamente establecidas. En la primera modernidad, dice Beck, la autoridad, las normas y los valores comunes estaban claros en una sociedad definida y ordenada a partir del concepto de ciudadano, trabajador, padre o madre. Las sociedades se organizaban alrededor de Estados-nación que daban a sus ciudadanos las identidades de clase, de etnia, etc. además del pleno empleo y las instrucciones para proseguir en la vida (el reloj social era muy claro). “*Esta modernidad se está viendo desafiada por cuatro tipos de desarrollo. En primer lugar, la individualización. En segundo lugar, la globalización como fenómeno económico, sociológico y cultural. En tercer lugar, el subempleo o el desempleo, no simplemente como consecuencia de la política gubernamental o de un retroceso en la economía, sino como desarrollo estructural que no puede superarse fácilmente. Y, en cuarto lugar, la crisis ecológica. En esta segunda modernidad, nos enfrentamos no sólo a cambios de poca importancia en, por ejemplo, las relaciones personales, sino a una forma diferente de capitalismo, un nuevo orden global, un tipo de vida cotidiana diferente*” (Beck, 2003, p. 345).

Y este nuevo orden global, según el sociólogo alemán, está lleno de nuevos riesgos e incertidumbres (Beck, 1998; 2002). Son nuevos dado que, a diferencia de los

antiguos riesgos (de causas y efectos conocidos y de naturaleza natural: las sequías, los terremotos, las tormentas), los de hoy son de consecuencias imprevisibles y de origen propio. Como resultado de nuestra intervención en la naturaleza, del impacto de nuestros conocimientos y tecnologías sobre ella, tienen lugar una serie de “riesgos manufacturados” como el calentamiento del planeta, la “enfermedad de las vacas locas” y, a un nivel más privado, el aumento de la inseguridad en el trabajo, la erosión de los patrones familiares tradicionales o la disminución de la influencia de la tradición y de la costumbre en la definición de la propia identidad (lo que con Touraine hemos llamado desinstitucionalización y desocialización). Estos riesgos causan incertidumbre (desorientación) ya que el alcance de sus causas y consecuencias es sobrecogedor, indeterminado y desconocido. Por ejemplo ignoramos cuáles son los riesgos exactos que conlleva la producción de alimentos genéticamente modificados. Tampoco sabemos el futuro objetivo de la banda terrorista de Al Qaeda. A ello cabe sumarle, según Anthony Giddens (2004, p. 849), una crisis de la *confianza* en los individuos y las instituciones. El mundo “*se nos escapa*” y las formas tradicionales de confianza (como la religión) tienden a disolverse o a diversificarse (en un incremento de sectas, por ejemplo). Todo ello conlleva, según Beck y Giddens, a un incremento de la *reflexividad social*: “*pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias en las que desarrollamos nuestra vida*” (Giddens, 2004, p. 849). Antiguamente la costumbre y la tradición (lo sociocultural) daban por sentadas muchas cosas, actualmente hay que decidir y buscar constantemente nuestro sitio, como individuos y como colectivos, en el mundo y en la sociedad desocializada.

Todo ello hace que, volviendo a Touraine (2005), necesitemos un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Ya no podemos describir la realidad social en términos políticos: orden y desorden, pueblo, rey o nación, conceptos propios de los primeros siglos de la modernización. Tampoco podemos, como hacíamos con la Revolución industrial, pensar el mundo a partir de un paradigma económico y social (clases, riquezas, proletariado, desigualdades, redistribución, etc.). Incorporados a la Era de la Información y de la economía global, los individuos y los colectivos se afanan en escapar de los feroces mercados impersonales. “*Actualmente, dos siglos después del triunfo de la economía sobre la política, esas categorías “sociales” se han vuelto confusas y dejan en la sombra gran parte de nuestra experiencia vivida*” (Touraine, 2005, p. 13). Lo que prima hoy en día son los problemas culturales o, dicho con otras

palabras y, utilizando la hermosa expresión de Charles Taylor (2001), la política del “reconocimiento”. ¿Qué lugar hay que conceder a las minorías nacionales, étnicas, religiosas, de género? ¿Pueden los homosexuales casarse? ¿Hay un retorno de las religiones y las sectas? ¿Cómo cohesionamos los derechos individuales y los derechos colectivos? ¿Qué papel ocupan las mujeres en un mundo en proceso de despatriarcación? ¿Cómo damos sentido a nuestra identidad frente la amenaza global de la economía privada?

Ya sea a través de la “modernidad dialógica”, “líquida”, “reflexiva”, de la “hipermodernidad”, la “desmodernización” o la “postmodernidad” (ver tabla 1) se pone encima de la mesa una reestructuración profunda de las instituciones, las sociedades y las culturas. Todo ello conlleva un final. El fin de las direcciones únicas, conocidas y a priori establecidas. Los individuos y los colectivos (las naciones, los Estados) viven en un mundo en continuo hacerse. Por un lado, los tradicionales Estados nacionales, lejos de desaparecer, se han vuelto demasiado grandes para hacer frente a las minorías que conviven en ellos (los inmigrantes que vienen con sus culturas -sus lenguas, tradiciones y creencias-, las naciones que reclaman su existencia). Y, por otro lado, se han vuelto demasiado pequeños frente los nuevos agentes transnacionales (el Fondo Monetario Internacional, el espacio europeo, etc., etc.). En definitiva, las reivindicaciones locales (identidades nacionales, étnicas, religiosas) luchan para no desaparecer y ahogarse en “lo global” que, por su lado, es algo desconocido, impreciso, que no aporta ni calidez, ni seguridad, ni el conjunto de conocimientos implícitos que nos permiten vivir y convivir harmónicamente. Dicho con otras palabras, los mercados y las economías no sostienen (“identitariamente” hablando) nuestras vidas. Y si esta es la situación a un nivel colectivo, no es menos cierto que se vive una desorientación, también en el nivel íntimo y personal. En la precariedad laboral, los divorcios en aumento, los mensajes de internet, la decadencia de los roles tradicionales de padre, madre o maestro; el individuo vive y revive su identidad: Lo que con Beck y Giddens hemos llamado aumento de la “reflexividad social”. *“Es así como el discurso del reconocimiento se ha vuelto familiar para nosotros en dos niveles: primero, en la esfera íntima, donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tiene lugar en un diálogo sostenido y en pugna con otros significantes. Y luego en la esfera pública, donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor”* (Taylor, 2001, p. 59).

También es verdad que hablar de “desmodernización”, “segunda modernidad”, “postmodernidad”, etc. puede llevar a la errónea conclusión que lo moderno ya no existe, que está superado o en vías de extinción. Las cosas son más complejas. Hay sitios donde la “modernidad” (entendida como sociedad industrial) no ha llegado aún (por ejemplo Chiapas, donde los sectores primario –selvicultura y pesca, principalmente- y, sobre todo terciario, –el comercio, restaurantes, hoteles o transportes- han crecido más que el secundario –minería, industria, construcción, electricidad, gas y agua-, que apenas han existido en el territorio⁶). También hay sitios donde la secularización y la laicidad ilustrada europea no se observa. Estoy pensando en Estados Unidos, donde Bush ha llevado a la guerra a un país en nombre de Dios, de la lucha contra el mal y con el supuesto objetivo de llevar la libertad y la paz mundial a la tierra (no hay una separación, en Estados Unidos, entre lo público y lo privado en términos religiosos). La tradición, la modernidad y la postmodernidad conviven en muchos sitios y Chiapas es una buena muestra de ello: indígenas que reivindican sus tradiciones se mezclan con Internet, la televisión y el turismo.

Ello quiere decir que analizar la compleja realidad social bajo etiquetas eminentemente pobres e inevitablemente parciales (como “postmodernidad” o “modernidad líquida”) puede llevar a errores y malentendidos. Lo único que hemos intentado plantear es la necesidad de tener en cuenta el tema de la identidad en un mundo que, más allá de ser *líquido*, *hipermoderno* o *desmoderno*, vive una doble desorientación: pública (globalización Vs. localización) y personal (“reflexividad social”). Y es por esta doble desorientación que la identidad tiene relevancia hoy día.

Para comprender el espacio de la identidad en los escenarios contemporáneos aún nos queda, no obstante, situar los ejes a través de los cuales se desarrollan las identidades en la *Era de la información* y de las *migraciones*. Para nosotros se trata de la “globalización económica” y la “pluralización de las formas de vida”. Así como observar algunas consecuencias que tiene desarrollarse en ambientes multiculturales (la necesidad de construir y reinventar identidades superpuestas que, en lugar de basarse en la exclusión de los otros, dé cabida a estos otros).

⁶ Para ver un análisis de la situación económica de Chiapas se puede consultar el libro de Daniel Villafuerte Solís (2006).

Tabla 1. ¿En qué mundo vivimos? Los descendientes de la modernidad

Concepto	Definición
“La modernidad, un proyecto incompleto”	<i>“El proyecto de modernidad formulado en el siglo XVIII por los filósofos de la Ilustración consistió en sus esfuerzos para desarrollar una ciencia objetiva, una moralidad y leyes universales y un arte autónomo acorde con su lógica interna. Al mismo tiempo, este proyecto pretendía liberar los potenciales cognoscitivos de cada uno de estos dominios de sus formas esotéricas. Los filósofos de la Ilustración querían utilizar esta acumulación de cultura especializada para el enriquecimiento de la vida cotidiana, es decir, para la organización racional de la vida social cotidiana”</i> (Jürgen Habermas, 1985, p. 28).
“La modernidad dialógica”	<i>“En la sociedad informacional no sólo aumentan las “realidades” dialógicas, sino también los propósitos dialógicos: las diferencias entre personas y grupos, cada día más, las tratamos de resolver a través del diálogo y, si no nos dejan, reivindicamos que sea posible hacerlo”</i> (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001, p. 150).
“La condición postmoderna”	<i>“Simplificando al máximo, se tiene por postmoderna la incredulidad con respecto a los metarrelatos. Ésta es, sin duda, un efecto del progreso de las ciencias; pero ese progreso, a su vez, las presupone. Al desuso del dispositivo metanarrativo de legitimación corresponde especialmente la crisis de la filosofía metafísica, y la de la institución universitaria que dependía de ella. La función narrativa pierde sus actores, el gran héroe, los grandes peligros, los grandes periplos y el gran propósito. Se dispersa en nubes de elementos lingüísticos narrativos”</i> (Jean-François Lyotard, 2000, p. 10).
“Los tiempos hipermodernos”	<i>“Hipercapitalismo, hiperclase, hiperpotencia, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto ¿habrá algo que no sea “hiper”? ¿Habrá algo que no revele una modernidad elevada a la enésima potencia? Al clima de conclusión le sigue una conciencia de huida hacia delante, de modernización desenfrenada hecha de mercantilización a ultranza, de desregulaciones económicas, de desbordamiento tecnocientífico cuyos efectos son portadores tanto de promesas como de peligros. Todo ha sucedido muy aprisa: el pájaro de Minerva anunció el nacimiento de la posmodernidad mientras se bosquejaba ya la hipermodernización del mundo”</i> (Gilles Lipovetsky, 2006, p. 55).
“La desmodernización”	<i>“La “desmodernización” se define por la disociación de la economía y las culturas, y por la degradación de la una y de las otras, que es su consecuencia directa. Empezó en el momento en que, a finales del siglo XIX, se formó, a escala hasta entonces desconocida, una economía financiera e industrial internacional que provocó la resistencia de las identidades culturales y nacionales en los países centrales, y sublevaciones anticolonialistas en los países dependientes. Quedó oculta por la II Guerra</i>

Mundial y el período de reconstrucción que la siguió” (Alain Touraine, 1997, p. 54).

“La modernidad líquida”

“La sociedad “moderna líquida” es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas. La liquidez de la vida y la de la sociedad se alimentan y se refuerzan mutuamente. La vida líquida, como la sociedad moderna líquida, no puede mantener su forma ni su rumbo durante mucho tiempo” (Zygmunt Bauman, 2006, p. 9).

“la modernidad reflexiva”

“la modernización reflexiva es una era de incertidumbre y ambivalencia, que combina la amenaza constante de desastres de una magnitud enteramente nueva con la posibilidad y necesidad de reinventar nuestras instituciones políticas y de inventar nuevas formas de ejercer la política en lugares sociales que antes se consideraban apolíticos”. (Ulrich Beck, 2002, p.146).

-
- **Los ejes de la *Era de la información*: la globalización económica y la pluralización de las formas de vida. El caso de Chiapas**

Paralelamente Daniel Bell y Alain Touraine, en los años 70 del siglo pasado, constataban el agotamiento del modelo de desarrollo de la sociedad industrial. Ello permitía el advenimiento de lo que por aquel entonces se conocía como “sociedad postindustrial” y que Manuel Castells rebautizó en su *Era de la información* como “sociedad red”.

La “sociedad industrial” se basaba en la racionalización, la burocracia y la “razón instrumental” descrita por Weber o, según Durkheim, en la solidad orgánica de la especialización, la complementariedad y la interdependencia. En definitiva: la producción ordenada de bienes, siendo los recursos materiales la clave de los procesos de gestión de poder. La “sociedad postindustrial”, en cambio, significó el paso de los “recursos materiales” a los “recursos humanos” (el capital intelectual) como motor de la producción, distribución y ejecución de riquezas. Dicho con otras palabras, la imagen de la “sociedad industrial” podría ser, por ejemplo, la máquina textil “la Berguedana” que permitía fabricar ropa; mientras que el paradigma de la “sociedad postindustrial o de la información” son los desarrollos Windows auspiciados por Bill Gates.

La economía de servicios e informacional (sanidad, educación, innovación más desarrollo), el predominio de la clase formada (“el trabajador autoprogramable”⁷), la primacía del conocimiento teórico (la información convertida en conocimiento como fuente de innovación) y, la planificación de la tecnología intelectual (selección y procesamiento de la información) son los rasgos que constituyen las sociedades contemporáneas donde cada vez más las “tecnologías de la información” se convierten en los núcleos de generación de riquezas, de ejercicio del poder y de creación de los códigos culturales (Touraine, 1971; Bell, 1976; Castells, 2006). Dicho con palabras de Castells: *“El nuevo poder reside en los códigos de información y en las imágenes de representación en torno a los cuales las sociedades organizan sus instituciones y la gente construye sus vidas y decide su conducta. La sede de este poder es la mente de las personas”* (Castells, 1998, p. 394).

De lo dicho hasta el momento se concluye que *los flujos de información* (a través de las nuevas tecnologías de comunicación como Internet o los teléfonos móviles) constituyen la fibra básica (la corporeidad) de nuestra estructura personal y social. *“La misma realidad (esto es, la existencia material/simbólica de la gente) es capturada por completo, sumergida de lleno en un escenario de imágenes virtuales, en el mundo de hacer creer, en el que las apariencias no están sólo en la pantalla a través de la cual se comunica la experiencia, sino que se convierten en la experiencia misma”* (Castells, 1999, p. 406). Un rasgo de nuestra era que el teórico crítico postestructuralista Jean Baudrillard (1929-2007) llama “hiperrealidad”. Según el sociólogo francés, la “realidad virtual” es fruto de la construcción mediática del simulacro que consigue “desrealizar” la realidad. Es decir, los medios de comunicación son los constructores ideológicos de la realidad virtual, una especie de ilusión radical basada en el ejercicio retórico de la exageración, el dramatismo o la salvación. Es el mundo de la apariencia y del *simulacro*: el árbol de navidad que aparece en la televisión mejor que cualquier árbol real; la foto retocada de una modelo; Disney World, las Vegas y Hollywood; el cibersexo y las ciberrelaciones, mejor que cualquier contacto real; los desastres naturales, los maltratos físicos y psicológicos o los famosos y políticos, todos ellos fenómenos que sólo existen cuando salen en televisión. Según Umberto Eco, se trata de

⁷ El “trabajador genérico” es aquel hombre o mujer que está asignado/a a una tarea determinada, que recibe información y ejecuta ordenes, siendo totalmente prescindible, individualmente, aunque indispensable, colectivamente. Mientras que el “trabajador autoprogramable” es aquél capaz de incorporar conocimientos, gestionar, crear y revisar el proceso de ejecución (Castells, 1999).

“la falsedad auténtica”. La búsqueda de pruebas “objetivas” que demuestren el peligro de Irak, la lucha por el bien, la paz y la libertad, en definitiva: la lógica de la simulación que, según Baudrillard (1978), ha sustituido la lógica de los hechos.

De este modo podríamos sugerir que los temas que definen el mundo son, en gran medida, los temas que aparecen en estas *tecnologías de la información*, es decir, en parte, las noticias que leemos en los periódicos, escuchamos en la radio y vemos en la televisión o encontramos en la wikipedia de Internet. La identidad, al igual que lo son la globalización o la multiculturalidad, son temas de la *hiperrealidad*, temas que aparecen en la agenda sociopolítica de este apenas empezado siglo XXI y que, por lo tanto, resultan imprescindibles para entender el mundo de hoy. Como constata el “informe Pigmalión” elaborado por Pablo del Río, Amelia Álvarez y su equipo, la “dieta televisiva” tiene un impacto y una influencia decisiva en el desarrollo psicológico y social humano. La imaginación, el pensamiento, la atención, la moral, la identidad o las formas de vida cotidiana se ven afectadas, en gran parte, por la cultura televisiva. En España, por ejemplo, es la segunda influencia cultural dominante en la actividad infantil, después de la escolarización. Los niños y niñas españoles están 270 minutos al día en el colegio, frente a 218 frente al televisor, sólo Gran Bretaña supera, en Europa, la media española de minutos diarios de visionado (del Río, Álvarez y del Río, 2004). El “efecto Pigmalión” significa, en último término, que las propuestas de existencia, de identidad, que transmiten los medios acaban siendo modeladoras de la realidad. Dicho con otras palabras, que vemos y valoramos el mundo en función del modo de verlo y valorarlo propio de la “cultura mediática” (las “dietas televisivas”, los enfoques de la prensa o las informaciones difundidas en Internet). Esto tiene unas repercusiones enormes. Una persona, por ejemplo, con dificultades económicas puede arriesgar la vida en busca de la perfecta imagen de Europa o América vista en televisión. Otra puede pensar que solamente existe guerra en Irak y Palestina. Y otra, que la solución en la lucha contra el mal viene dada por la evangelización americana de Bush.

El análisis de la tecnociencia hecho por Manuel Castells nos permite completar la perspectiva desarrollada en el primer apartado alrededor de la problemática en torno la “modernidad”. Si de la mano de Beck, Lipovetsky, Lyotard, Touraine, Giddens o Bauman veíamos cómo el mundo moderno antiguo se desmoronaba en forma de segunda, líquida, post, hiper o des *modernización*; con Castells vemos que “la

globalización y la informacionalización, instituidas por las redes de riqueza, tecnología y poder, están transformando nuestro mundo” (Castells, 1998, p. 91). Lo que nos queda ahora, en pro del análisis general que estamos haciendo, es averiguar los ejes de esta nueva era, la de la información, la “desmodernización” o la liquefacción de la vida. Así como ver si se ajustan a la realidad de nuestro objeto sitio foco de investigación: Chiapas.

Los sociólogos citados y, gran parte de los intelectuales contemporáneos dedicados a entender el mundo de hoy, parecen coincidir en los dos ejes que buscamos. *“En mi opinión, las transformaciones en la identidad del yo y la mundialización son los dos polos de la dialéctica de lo local y lo universal en las condiciones de la modernidad tardía”* (Giddens, 1997, p. 48). *“La globalización es la razón del resurgimiento de identidades culturales locales en diferentes partes del mundo”* (Giddens, 2000, p. 25). *“Con la globalización corre pareja cada vez más la localización”* (Beck, 1998, p. 75). *“La oposición entre globalización e identidad está dando forma a nuestro mundo y a nuestras vidas (...) La era de la globalización de la economía es también la era de la localización de la política”* (Castells, 1999, p. 23 y 411). *“¿Cómo podremos vivir juntos si nuestro mundo está dividido por lo menos en dos continentes, cada vez más alejados el uno del otro, el de las comunidades que se defienden contra la penetración de individuos, ideas y costumbres procedentes del exterior, y ese otro cuya globalización tiene como contrapartida una débil huella sobre las conductas personales y colectivas?”* (Touraine, 1997, p. 12).

Incluso se ha acuñado un término exclusivo para referirse a lo que parecen ser los ejes de nuestro tiempo: *glocalización* (Robertson, 1992); es decir, la globalización más la localización. Ya veíamos con Touraine que la “desmodernización” consiste, precisamente, en el divorcio entre la economía, los mercados y las tecnologías, por un lado, y las culturas, identidades y tradiciones, por el otro. El flujo de capital financiero internacional no nos informa sobre nosotros (no nos dice quién somos, ni de dónde venimos ni tan siquiera a dónde vamos). De ahí la resistencia local (que es el espacio cálido de lo conocido y de lo que nos aporta seguridad) frente el monstruo global (los mercados que no aportan, por sí mismos, un modelo de regulación social). Se trata de anclar nuestra experiencia en un mundo líquido en constante movimiento y en donde el sitio que antes ocupaba “lo social” (las instituciones como la familia, la religión, el

trabajo o la escuela) está ahora tomado por las grandes organizaciones mediáticas, económicas y comerciales. Es de destacar, al respecto, que según señalaba recientemente el periódico *El País* (domingo, 14/01/2007), un grupo de sólo 250 empresas (como Wal Mart, IKEA, H&M o las españolas El Corte Inglés, Mercadona, Inditex, Eroski y Caprabo) concentra casi un tercio de las ventas de todo el planeta. De hecho, se estima que los intercambios monetarios (las transacciones en los distintos mercados de divisas) es superior al 1,9 billones de dólares, es decir, cuatro veces el Producto Interior Bruto español.

El tiempo sin certezas y convicciones, auspiciado por los postmodernistas, no puede diseñar la vida que queda a manos del individuo (en tanto que sujeto colectivo o perteneciente a una o unas comunidades). El Estado ya no sostiene (protege) la existencia individual y la salud, la enfermedad o la educación corren por cuenta propia (Estados Unidos es el modelo por excelencia de este Estado que, sin cuidar el bienestar, se ocupa de controlar, cuando puede, las economías y los ejércitos). La flexibilidad y precariedad laboral imposibilitan la previsión de futuro (totalmente incierto y lleno de riesgos desconocidos); mientras que el amor, también líquido –según Bauman (2005b), se hace flotante, sin responsabilidad hacia el otro, transformando la clásica familia nuclear en una más de las posibilidades, entre ellas, por ejemplo, el matrimonio de conveniencia entre un o una inmigrante y un o una residente, que permita adquirir los tan necesarios “papeles”. Según el Tribunal Superior de Justicia de Valencia, uno de cada cuatro matrimonios son de conveniencia. Se trata de matrimonios entre españoles y extranjeros con el único fin de obtener la residencia legal en España (*El Mundo*, lunes 21 de abril de 2003).

Dicho aún más claramente: el mercado no regula ni la sociedad ni la conducta de los ciudadanos y las ciudadanas y, por supuesto, tampoco da significado y sentido a nuestras vidas. Mientras que el objetivo de lo global (el universo instrumental) es permitir el movimiento de capitales, bienes y servicios; el objetivo de lo local (el universo simbólico) es ordenar, regular y planificar la vida, dando significado a los hechos y permitiendo que estos adquieran sentido a partir de la experiencia (la biografía) de las personas. Es decir, posibilita el desarrollo del proyecto de vida de cada uno, de cada una.

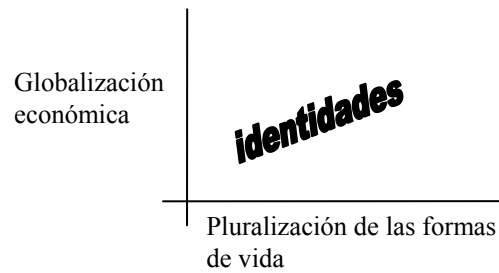


Figura 1.- Los ejes de la Era de la información

Por lo tanto, sostenemos que los ejes de nuestra actual modernidad (ya sea post, des, hiper, líquida, segunda, tardía, reflexiva o informacional) son: la *globalización económica* (pensamos que la globalización no es ni política, ni cultural, ni social) y la *pluralización de las formas de vida* (las diversas maneras de creer, trabajar, vivir en familia o comer, por citar sólo algunos ejemplos) (ver figura 1). Ello, no obstante, es preciso argumentarlo y ejemplificarlo. Peter L. Berger y Thomas Luckmann nos ayudarán en lo primero, mientras que Chiapas lo hará en lo segundo.

El hecho distinto y que diferencia el modo de vivir en la actualidad del modo de vivir propio de la modernidad es que aún estando en Chiapas podemos sacar dinero de nuestra cuenta corriente catalana (mediante la VISA) para realizar transacciones comerciales. Es decir, entendemos por “globalización económica” *la convergencia de mercados financieros globales, integrados electrónicamente (mediante la tecnología de la información y la comunicación disponible), que operan en tiempo real*. En este sentido, la globalización no es más que una dinámica de convergencia transnacional (mundial) de los mercados de bienes y servicios, las tecnologías y los capitales, posible gracias a la eliminación progresiva de las trabas al comercio (apertura de mercados) y la explotación de las finanzas internacionales. Si antes el mercado era nacional, ahora es global. Utilizamos ordenadores fabricados en la China con sistemas operativos americanos; vestimos ropa procedente de Marruecos y tomamos un café de Kenya. Todo ello persigue el objetivo de permitir la libre circulación de dinero, bienes y servicios (aunque también es verdad que no siempre esto es así).

Pero cosa muy distinta pasa con las personas, la política y las culturas ocurre una cosa muy distinta. Si no hay fronteras en lo económico, cada día hay más entre las gentes y sus territorios. Buena muestra de ello es el reciente muro fronterizo construido

por el gobierno Bush entre Estados Unidos y México. No obstante, al mismo tiempo que los mejicanos y las mejicanas no pueden, libremente, cruzar las fronteras de su país; si lo pueden hacer las economías a partir del Tratado de Libre Comercio de América del Norte entre Estados Unidos, Canadá y México, un tratado vigente desde el 1 de enero de 1994 y muy bien visto por Carlos Salinas de Gortari, por aquél entonces presidente de los Estados Federados de México. El presidente Salinas, con miras a su antigua candidatura a la secretaría general de la Organización Mundial de Comercio, se propuso modernizar económicamente México, así como liberalizar su política. Ello se hizo, en la década de los noventa y bajo el Tratado de Libre Comercio, incrementando las importaciones de maíz y eliminando la protección del precio del café. Huelga decir que Chiapas se resintió profundamente de ello puesto que la economía chiapaneca basada en la silvicultura, el ganado, el café y el maíz quedó totalmente fuera de juego. Del mismo modo, para ilustrar la política liberal de Salinas, se puso fin al artículo 27 de la Constitución mexicana (un artículo que amparaba la propiedad agrícola por parte de los ejidos) posibilitando la plena comercialización de la propiedad individual. No son de extrañar las movilizaciones campesinas de principios de los 90 que terminarían confluyendo en el movimiento zapatista, que pronto analizaremos.

Igualmente podríamos poner el ejemplo de Europa. Mientras resulta relativamente fácil compartir el “euro” entre los países miembros (a pesar de la independencia de Gran Bretaña), más difícil es encuadrar una política común que dé cabida, por ejemplo, a un único ministro de exteriores. ¿Cómo elegir un único ministro que sea capaz de defender el ataque a Irak, como el antiguo gobierno de Blair y de Aznar querían, mientras la Francia de Jaques Chirac o la España de José Luis Rodríguez Zapatero se oponían frontalmente? La convergencia (por tanto, la globalización) es económica, no política ni cultural. Y esta *globalización económica* toma forma bajo los “nuevos” agentes transnacionales (el Banco Mundial fundado en el año 1944; la Organización Mundial del Comercio creada en el año 1995; el Fondo Monetario Internacional que tiene el objetivo de liberalizar el comercio y regular los problemas comerciales o el “Foro Económico Mundial” que discute sobre temas como “la globalización de la economía mundial” (1996) o el “imperativo de la creatividad” (2007)). Además, se añaden las multinacionales, anteriormente mencionadas: Wal Mart, IKEA, H&M o el Corte Inglés; así como la fusión de, por ejemplo, “Time Warner” (que incluye agencias de televisión, cine e información) y “America On Line” (principal proveedor mundial de acceso a

internet) que tuvo lugar entre los años 2001 y 2003. El resultado fue una fusión (llamada “AOL Time Warner”) que superó los 100 mil millones de dólares y cuyo capital conjunto del cual equivale a la mitad del Producto Interior Bruto español y a cuatro quintas partes de la riqueza anual de México.

Frente a estas exorbitantes cifras resuena la expresión de Ulrich Beck: *“Todo el mundo siente amenazada su identidad frente al poderosísimo rival que es la globalización”* (*El País*, 11 de noviembre de 2003). En el año 1999, en el marco de las reuniones bianuales de la OMC, tiene lugar “la batalla de Seattle” que dio pie a la llamada “globalización alternativa” o “contraglobalización”, un movimiento internacional contestatario que piensa que la globalización no puede, exclusivamente, quedar en manos de AOL Time Warner, El Corte Inglés o la Organización Mundial del Comercio. Años antes se levantaba, en México, *“la primera guerrilla informacional”* (Castells, 1998, p. 95-106): el movimiento Zapatista de Chiapas. Un movimiento que, según su manifiesto fundacional, “opone la solidaridad social a la delincuencia organizada desde el poder del dinero y del gobierno”. Es decir, opone la fuerza de lo local (de la comunidad indígena, en este caso) frente al poder global (el Tratado de Libre Comercio). No es casualidad que el 1 de enero de 1994, primer día del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, unas 3000 mujeres y hombres ocuparan, bajo la bandera del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, los principales municipios cercanos a la Selva Lacandona (San Cristóbal de las Casas, Altamirano, Ocosingo y las Margaritas). Principalmente tsotsiles, tseltales, choles y, los comandantes Marcos y Ramona al frente, proclamaban: “¡Hoy decimos BASTA!”. Los zapatistas, convertidos en una fuerza mediática gracias al puente internacional de adhesiones, quieren ser y existir (retomar el control perdido de sus vidas). *“El país que queremos, lo queremos para todos los mexicanos, y no sólo para los indios. La Democracia, Libertad y Justicia que queremos, las queremos para todos los mexicanos, y no sólo para los indios. No queremos separarnos de la Nación Mexicana, queremos ser parte de ella, queremos ser aceptados como iguales, como personas con dignidad, como seres humanos”* (EZLN, Comunicado por Internet, 17 de noviembre de 1995). *“Y queremos decirle al mundo – siguen afirmando bajo la sexta declaración Lacandona (2005)- que lo queremos hacer grande, tan grande que quepan todos los mundos que resisten porque los quieren*

destruir los neoliberalistas y porque no se dejan así no más sino que luchan por la humanidad”⁸.

“*Las batallas culturales son las batallas del poder en la era de la información*” – afirma de nuevo Castells (1999, p. 400). Y es que la “globalización económica” trae consigo la “pluralización de las formas de vida”.

Llegados a este punto es fácil afirmar que el desarrollo de las sociedades contemporáneas implica el cuestionamiento de las certezas y el envejecimiento de las clásicas estructuras familiares, los saberes tradicionales de la Iglesia y los anclajes que aportan los Estados (los “conceptos zombis” de Beck). Frente a este “mundo hostil” crecen las tendencias hacia el deseo de seguridad que las comunidades (étnicas, religiosas, nacionales) proporcionan (Bauman, 2003). Según Peter L. Berger y Thomas Luckmann (1997, p. 74), vivimos en una nueva forma de desorientación, de crisis de sentido, ya que el crecimiento demográfico, la economía de mercado, la urbanización o las migraciones conducen a un aumento de la “pluralización”. *“La coexistencia de distintos sistemas de valores, y fragmentos de dichos sistemas, en una misma sociedad, y por ende para la existencia simultánea de comunidades de sentido completamente diferentes. El estado que resulta de estas precondiciones puede denominarse pluralismo. Si a su vez éste se transforma en un valor supraordinal para una sociedad, podemos hablar de pluralismo moderno”* (Berger y Luckmann, 1997, p. 57).

Lo que está en juego en la realidad contemporánea de hoy (la post, hiper, líquida, segunda, reflexiva, tardía o des modernización, según se prefiera) es la pérdida de lo “dado por supuesto”. O, en otras palabras, la invisibilidad, difusión o proliferación, según se mire, de las *formas de vida* (determinados modos culturalmente pautados de pensar, hacer, hablar o sentir).

Schütz (1993), el gran maestro de Berger y Luckmann, tomó el concepto de *mundo de la vida* de Husserl para darle un sentido sociológico. El trasfondo de autoevidencias, certezas implícitas o convicciones incuestionadas que usan los hombres y las mujeres en los procesos de interpretación es lo que constituye el “mundo de la vida”. En nuestra cotidianidad nos movemos en lo “dado por supuesto”, en las

⁸ Consultado el 24 de abril de 2007 en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>

“creencias” tácitas compartidas –según la diferenciación de Ortega y Gasset⁹-, que permiten “dar por sentado” una serie de cuestiones y consideraciones. Sabemos que mediante unos papeles (billetes) podemos conseguir objetos; que cuando entramos en un restaurante, un camarero nos pedirá lo que deseamos comer y que, al final, le pagaremos la cuenta; que ante un semáforo en rojo no podemos cruzar y que cuando saludamos a una conocida es de cortesía darle un beso en cada mejilla (si estamos en, por ejemplo, Barcelona o Madrid). Todas estas acciones cotidianas están sostenidas por una serie de supuestos y creencias comunes que hacen referencia al mundo, al funcionamiento de la mente y a la manera de realizar nuestras transacciones (tratos) con el medio. Lo que hoy se pone en entredicho, debido a la pluralización de culturas es, precisamente, este fondo subyacente de conocimientos que nos guían y orientan en nuestra acción social. En Estados Unidos los besos en la mejilla se reservan para las parejas, mientras que en Canarias se da, al igual que en México, solamente un beso.

Las culturas, en forma de comunidades, son aquellos espacios cálidos que aportan seguridad ya que en ellas se comparten unos supuestos tácitos que nos liberan de la pesada carga de solucionar los problemas de la experiencia. Las instituciones sociales como la escuela, la familia, la iglesia, el trabajo (como si de canchas de tenis se trataran) son marcos culturales que explican y regulan la conducta de acuerdo a los cánones socialmente establecidos. No es posible imaginar una sociedad sin valores e interpretaciones compartidas de la realidad ya que sin este entendimiento compartido subyacente (sin reglas, pautas y normas) navegaríamos, constantemente, en la necesidad de inventar y reinventar el cómo comportarse, el qué esperar y el cómo dirigir nuestro manejo cotidiano de la realidad: ¡pura esquizofrenia!

Por eso el aspecto fundamental de las culturas (las comunidades, las instituciones), más allá de sus vestidos, canciones, comidas y danzas (que también) son estas “*ciertas formas implícitas de vida compartida (modos de sentir, comprender y actuar)*” (Esteban, 2007, p. 90).

⁹ En las conferencias publicadas el año 1940 de don José Ortega y Gasset (“Ideas y creencias”) se distinguen las “creencias” (convicciones, no siempre conscientes, con las que contamos y que nos permiten actuar y manejarnos en el mundo) y las “ideas” (los pensamientos que se nos ocurren acerca de la realidad, las descripciones explícitas que podemos examinar y valorar, los sentimientos como resultado de nuestro pensar). “Las ideas se tienen; en las creencias se está” –decía el pensador madrileño. “Pensar en las cosas” (pensar) y “contar con ellas” (creer).

Son “ciertas” porque siempre hay márgenes de libertad, de creatividad, de discrepancia respecto a lo que hacen y piensan los otros; es el espacio de los “intersticios contraculturales”. Son “formas implícitas” porque pertenecen al mundo de las creencias, de las convicciones, no siempre conscientes, con las cuales contamos y que nos permiten movernos en el mundo sin la necesidad de replantearnos, constantemente, las opciones o modos de actuación. Son “formas de vida compartida” ya que responden a ciertos objetivos y procedimientos comunitarios, comunes, de valorar, creer y actuar. Pensamos que el otro será bueno con nosotros (nos protegerá) si nosotros lo somos antes con él/ella, y es esta especie de “altruismo recíproco” que mueve a las comunidades a mantener y luchar por la “cohesión social” y la supervivencia del grupo (Trivers, 1971). Finalmente, la parte implícita de las culturas son “maneras de sentir, comprender y actuar”. Es decir, VALORES que orientan y dan sentido a la vida (la religión, la lengua); RAZONES que explican la realidad y REGLAS que regulan nuestra conducta.

Poner en relación *estas formas implícitas de vida compartida* distintas es el reto que tenemos en nuestras sociedades, cada vez más multilingües, multiétnicas y multiculturales. No se trata de compartir un espacio (un territorio), sino de entrar en relación dentro de este espacio (la importancia de la escuela y el diseño de las ciudades al respecto es totalmente evidente). En este sentido sostenemos que existen las culturas (aunque se reinventen constantemente y estén más relacionadas con la ficción: los relatos, historias y mitos) y que, por lo tanto, existen las diferencias (aunque existe primariamente la igualdad de la condición humana). Estas diferencias vienen dadas, precisamente, por estas *formas implícitas de vida compartida*. Vamos a dar dos ejemplos que ilustren esto que, aparentemente, puede parecer demasiado abstracto y etéreo.

“Rioplatense significa... te voy a decir algo muy claro. En el trabajo me decían “¿por qué dices muy bien cuando entras en el trabajo?”. En Uruguay no tienes que explicar a nadie 20 mil cosas, acá permanentemente tienes que explicar... aquí se usa de una manera acá de otra, nosotros, ellos, ellos, nosotros. Toda una manera de pensar, de ver la vida. Si ves coincidencias importantes, que nos hacen todos humanos, hay todo un marco conceptual que digas soy del río de la Plata, no tengo que explicar a nadie este... te podría decir muchas cosas, cosas que ya se dan por supuestas. Hablar sin necesidad de hablar, comunicar sin el lenguaje o con él, pero entenderte en los mismos términos. Allá, por ejemplo, los chistes son

con decimocuarta, acá son muy directos, allá buscan la... son más sádicos, te buscan el defecto. Somos unos sádicos, pero es parte de nuestra identidad”.

“En Uruguay no tienes que explicar a nadie 20 mil cosas”, dice el inmigrante entrevistado (Esteban, 2006), “hay todo un marco conceptual que digas soy del río de la Plata, no tengo que explicar a nadie, este... te podría decir muchas cosas, cosas que ya se dan por supuestas”. Estas cosas son las que a uno le faltan cuando se encuentra en otro país, precisamente “extraño”, es decir, “desconocido”¹⁰. “Hablar sin necesidad de hablar, comunicar sin el lenguaje o con él” ¿qué mejor definición y muestra de la existencia de *las formas implícitas de vida compartida*?

Una anécdota contada por el psicólogo cultural Alex Kozulin (2000, p. 125) puede ilustrar lo dicho. Analizando la educación en las sociedades tradicionales, Kozulin recuerda un suceso relacionado con los hmong del sudeste de Asia refugiados en Estados Unidos. Los hmong, poco familiarizados con la alfabetización y, por supuesto, las instituciones educativas, basan su cultura (sus *formas implícitas de vida compartida*) en cultivar la tierra, cocinar, coser (las mujeres) y contar historias, hacer planes para el futuro y barajar ideas (los hombres). Cuando las mujeres hmong asistieron a clases de alfabetización en inglés estaban totalmente fuera de sitio. No entendían que hubiese hombres y mujeres en una misma actividad que, por otro lado, era totalmente extraña (trabajo en grupo, ejercicios, resolución de problemas, comprensión de significados, comunicación maestro/a alumna/o). En definitiva, el resultado fue un desastre. La actividad no tenía sentido y no estaba acorde con las *formas de vida compartidas* que las mujeres hmong tenían. Aprender a coser el *paj ntaub* (“flor de tela”) es la principal actividad de dichas mujeres, incluso la habilidad en el arte textil es un criterio de selección para su matrimonio. Normalmente a través de la madre, las niñas adquieren estas habilidades. Copiando, corrigiendo errores, y volviendo a copiar, así es como aprenden. “Collingnon Filipek observó que, al enseñar inglés como segunda lengua a las mujeres hmong, estaba muy claro que preferían el tipo de aprendizaje imitativo propio del modelo de aprendizaje que conocían” (Kozulin, 2000, p. 126). Cuando las mujeres hmong imitaban en clase (en lugar de seguir las modernas estrategias pedagógicas de la enseñanza activa y el aprendizaje cooperativo) entraban en contacto

¹⁰ Lo “extraño” y “desconocido” de un país no son, necesariamente, sus edificios (la “torre Eiffel” de París o el coliseo de Roma, cien mil veces vistas en fotos o por internet), sino sus gentes y las prácticas subyacentes que comparten (las formas implícitas de vida compartida del romano o del parisino).

con sus *formas implícitas de vida compartida*. La actividad tenía sentido y había intercambio entre los nativos y las recién llegadas. Ellas daban por supuesto que aprender significa imitar, mientras que los americanos daban por descontado que aprender significa participar, dialogar, inventar.

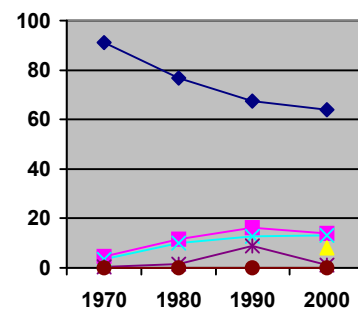
Precisamente, *“el pluralismo moderno socava ese “conocimiento” dado por supuesto. El mundo, la sociedad, la vida y la identidad personal son cada vez más problemáticos. Pueden ser objeto de múltiples interpretaciones y cada interpretación define sus propias perspectivas de acción posible. Ninguna interpretación, ninguna gama de posibles acciones puede ya ser aceptada como única, verdadera e incuestionablemente adecuada. Por tanto, a los individuos les asalta a menudo la duda de si acaso no deberían haber vivido su vida de una manera absolutamente distinta a como lo han hecho hasta ahora”* (Berger y Luckmann, 1997, p. 80).

Y es precisamente “globalización económica” es la que provoca el aumento de nacionalismos, de religiones, de lenguas e identidades que se resisten a quedar ahogadas en el sin sentido y la indefinición. Lo global, precisamente por serlo, es inconcreto, indeterminado, vacío de contenido. Lo local, al contrario, es carnal, vivo y próximo. La “globalización económica” nos permite sacar dinero de “la Caixa” (mediante la VISA) a través de cualquier cajero ya esté en Chiapas o en Honolulu. Pero no nos permite orientarnos en nuestro mundo social (definir nuestro sitio en la sociedad). El “Tratado de Libre Comercio” no le permite, a un chiapaneco, saber quién es; de dónde viene y adónde quiere ir. Le permite otras cosas, también importantes, pero no estas. Por eso en Chiapas, podríamos pensar, es normal el aumento de sectas y órdenes religiosas varias (ver tabla 2); así como la defensa, al menos desde la Universidad Intercultural de Chiapas, de la diversidad lingüística y cultural existente en el territorio. Veámoslo con la ayuda de datos estadísticos.

Tabla 2.- Preferencias religiosas con relación a la población total, según Censos de Población y representación gráfica por porcentajes según años

	1970	1980	1990	2000
Católicos	91,2%	76,9%	67,6%	63,83%
Evangelistas o Protestantes	4,8%	11,5%	16,3%	13,91%
Bíblicos no evangélicos (categoría agregada en el censo de 2000)				7.95%
Sin religión	3,5%	10,0%	12,7%	13,06%
Otras y no especificado	0,4%	1,5%	8,9%	1,22%
Judaica	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%

FUENTE: Rivera, Lisbona y García (2004, p. 39). Gráfico elaborado a partir de la información de dicha fuente.



En el año 1950 más de 25 millones de mexicanos se consideraban católicos, mientras que 460 mil habitantes afirmaban sentirse integrantes de otra religión. Las cosas han cambiado considerablemente. En el año 2000 de un total de 81 millones de creyentes, más de 6 millones se declaraban pertenecientes a grupos religiosos no católicos. La importancia del catolicismo aún es remarcable pero la proliferación de grupos protestantes y otras órdenes religiosas se hace masiva a partir de los 70-80 llegando al actual pluralismo religioso. De hecho, Chiapas es el Estado con mayor diversidad religiosa de México. En el año 2000, el Estado de Chiapas tenía 2 millones de católicos (un 63,8%) mientras que en el total de los Estados Unidos Mexicanos había 74 millones (un 88%). Un 8% de los habitantes de Chiapas seguían una religión bíblica no evangelista (unas 261 mil personas). Unos 457 mil (13,9%) profesaban creencias protestantes y evangélicas, mientras que un 13,1% se consideraban no creyentes. En la actualidad, los católicos, los protestantes históricos, los pentacostales y eopentacostales, la Iglesia del Dios Vivo, la Columna y Apoyo de la Verdad, la Luz del Mundo, los adventistas del Séptimo Día, los testimonios de Jehová o la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos días conviven y comparten, juntamente con las fuerzas políticas (el PAN, el PRI, el PRD, etc.), el espacio sociopolítico dedicado a mantener el orden y la cohesión social de las comunidades (Rivera, 2005)¹¹. Esto por lo que respecta a la religión pero si nos centramos en otro campo como, por ejemplo, el lingüístico obtenemos datos también reveladores.

¹¹ Existe en Chiapas un intenso vínculo entre la religión y la política.

Según datos del “Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)” de México, en el año 2005 había un total de 103.263.388 habitantes, de los cuales 6 millones 11 mil 202 eran hablantes de alguna lengua indígena. En el año 1950 había unos 2 millones de indígenas y en el año 1990 llegaban a los 5 millones. Chiapas tiene un total de cerca de 4 millones de habitantes, de los cuales 1 millón es hablante de alguna lengua indígena. El 24,7% de población indígena de México se situaba en Chiapas en el año 2000 (unos 800 mil chiapanecos y chiapanecas). Cinco años después, la población aumentaba un 3% (más de 950 mil chiapanecos y chiapanecas). El tseltal ha pasado, por ejemplo, de tener más de 280 mil hablantes en el 2000, a cerca de 400 mil (casi el doble) en el 2005¹².

Tabla 3.- Lenguas indígenas presentes en el Estado de Chiapas

Lengua	Total	Estructura %
Población de Chiapas de 5 y mas años que habla lengua indígena	957.255	100
Tseltal	362.658	37,9
Tsotsil	320.921	33,5
Ch’ol	161.794	16,9
Zoque	43.936	4,6
Tojola-ba’l	42.798	4,5
Kanjobal	5.459	0,6
Mame	5.446	0,6
Cluj	1.869	0,2
Otras lenguas indígenas	4.695	0,5
No especificado	7.679	0,8

FUENTE: INEGI, *Sondeo de Población y Vivienda*, 2005

En la actualidad se computan un total de 62 lenguas vivas en los diferentes Estados Federados de México. La lengua indígena de mayor presencia es el nàhuatl con más de 1 millón de hablantes. En Chiapas hay un total de ocho “comunidades lingüísticas”: encabezadas por los tseltales (con más de 300 mil hablantes), seguidos por los tsotsiles, los ch’oles, los zoques, los tojolabales, los kanjobales, los mames y, finalmente, los chujs (con mil ocho cientos sesenta nueve hablantes). El 85,7% hablan, también, el castellano (ver cuadro 3).

Tema de discusión aparte es si esta pluralidad lingüística es buena para la existencia futura de los indios de Chiapas. A veces parece que la mejor arma para vencer al enemigo es dividirlo. Sin embargo, lo que sí queremos constatar es la

¹² Los datos estadísticos han sido consultados el día 4 de noviembre de 2006 en: <http://www.inegi.gob.mx>

pluralización de formas de vida existentes en Chiapas (al menos en lo religioso y lo lingüístico).

Lo que hemos intentado sostener es que la “globalización” es un fenómeno básicamente económico que compite con la “pluralización de las formas de vida”, siendo caras de una misma moneda. Las identidades, entre las fuerzas globales que no las sustentan, ni arropan, se refugian en las comunidades locales en busca de seguridad, de confort y, lo que es más importante, de sentido. Al caducar el mundo dado de antemano y dado por supuesto de la familia nuclear, el Estado-nación, la iglesia católica, el trabajo para toda la vida y la pareja “hasta que la muerte nos separe”, nos vemos obligados a *“pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias en las que desarrollamos nuestra vida”* (Giddens, 2004, p. 849). A elegir y seleccionar entre las múltiples ofertas que la sociedad nos propone. La siguiente pregunta es: ¿Y cómo son estas identidades que se construyen entre los ejes de la *globalización económica* y la *pluralización de las formas de vida*? ¿Qué repercusiones tiene vivir en la Era de la información, de la hiperrealidad o de la desmodernización? ¿Cómo nos afecta el movimiento de culturas, de *formas implícitas de vida compartida (modos de sentir, comprender y actuar)* en la construcción de nuestra identidad?

- **Construyendo “identidades superpuestas” entre el movimiento de culturas**

Sin duda la movilidad humana ha existido en todos los tiempos. Ya sea por crecimiento demográfico, cambios tecnológicos, conflictos políticos, inciertas situaciones económicas y sociales, turismo, motivos sentimentales u otro tipo de motivaciones y razones, las transacciones de personas han acompañado siempre el transcurso de la humanidad. No obstante, *“la migración internacional nunca antes había tenido la significación socioeconómica y política que tiene en nuestros días”* (Castles y Millar, 1998, p. 283).

En este recién iniciado siglo XXI, se calcula que hay más de 700 millones de movimientos a través de fronteras internacionales cada año (comparado con 25 millones en el año 1950). 300 mil pasajeros sobrevuelan, al mismo tiempo, Estados Unidos, es decir, una cifra equivalente a una ciudad entera; mientras más de 31 millones de refugiados buscan un sitio que les permita vivir mejor (Urry, 2003). ¿Por qué hoy los

movimientos migratorios son tan importantes? ¿Qué consecuencias tiene la “movilidad social” para la formación de las personas? ¿Cuál es el impacto de las nuevas sociedades en la construcción narrativa de la identidad? En definitiva, ¿qué implica vivir entre el tránsito de culturas?

Según el informe *Estado de la Población Mundial 2006* del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), se registran tres grandes regiones receptoras de inmigrantes. América del norte (con más de 1 millón 150 mil); Europa con 1 millón 83 mil personas y Oceanía con 103 mil. Así como tres grandes regiones expulsoras de personas. Por orden ascendente, África pierde 455 mil personas al año; América Latina y el Caribe, 804 mil y Asia, con una pérdida de 1 millón 297 mil personas anualmente. En el año 2005 Estados Unidos tenía el mayor número de inmigrantes del mundo (38,4 millones) (*La Jornada*, Lunes 16 de octubre de 2006, p. 30)¹³.

En el año 1970 había 760 mil mexicanos residentes en los Estados Unidos de América, mientras que en el año 2000 sumaban más de 8 millones. Si a ello le sumamos alrededor de 13 millones de estadounidenses de origen mexicano, es posible afirmar que más de 21 millones de personas, nacidas en México o en Estados Unidos (y que cuentan con estrechos vínculos consanguíneos con los distintos Estados Federados de México) se encuentran establecidos en los Estados Unidos. Esta cifra representa el 8% de la población total de los Estados Unidos y alrededor del 21% de la población actual de México (*La Jornada*, Lunes 16 de octubre de 2006, p. 30).

Pero no solamente las migraciones internacionales son importantes en Chiapas. El movimiento del campo a la ciudad, de las regiones rurales a las más pobladas es un factor importante para entender el Chiapas de la actualidad. Igualmente merece atención el movimiento del campo al campo, es decir, en búsqueda de espacios agrarios y tierras fértiles para conrear, la llamada “colonización indígena de las selvas” auspiciada por las iglesias católicas y protestantes, organizaciones políticas nacionales y el propio estado mexicano. Así como los llamados “expulsados” de, por ejemplo, San Juan Chamula que, debido a motivos político-religiosos (cambio de su filiación religiosa) son expulsados de la comunidad y deben encontrar nuevos asientos donde convivir con

¹³ Sami Naïr, en cambio, afirmaba en una conferencia celebrada en Girona en Junio de 2007 que África era el país que tenía más inmigración.

miembros de otras comunidades. De hecho, Chiapas despliega un total de 118 entidades municipales¹⁴, teniendo una dispersión de población considerable ya que existen 19.455 localidades de las cuales 19.311 tienen menos de 2 mil 500 habitantes y sólo 29 superan los 10 mil habitantes. El 54% de la población total vive en el mundo rural frente un 46% que lo hace en las zonas urbanas (principalmente en las grandes ciudades como la capital Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas o Comitán)¹⁵ (Fábregas, 2006).

¿Qué consecuencias tiene el movimiento o intercambio de culturas en la construcción de la identidad de los chiapanecos y las chiapanecas? ¿Cómo afecta el contacto cultural potenciado por las migraciones y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (televisión, internet)?

El fenómeno de la mezcla cultural no es nuevo aunque, internacionalmente hablando, está en aumento debido a las facilidades de los transportes (las llamadas compañías aéreas de bajo coste) y los fuertes desequilibrios sociales y económicos que sufre el mundo “globalizado” de hoy (Monreal, 2007). La migración se ha convertido en una vía de acceso que debe permitir desarrollar el proyecto de vida individual o colectivo (estudiar en el extranjero, vivir con la pareja de otro país, mejorar las condiciones económicas, etc.), así como estar cerca de las redes de información que sustentan el poder en la actualidad. Las culturas, lejos de ser aparatos homogéneos, de naturaleza perenne que viajan en la eternidad, son fruto de múltiples coaliciones, luchas y encuentros entre gentes y colectividades. Actualmente, y motivado por el debate alrededor de la “multiculturalidad”, vivimos un proceso de redefinición de la “cultura” que tiende a abandonar la concepción homogénea y pura que se tenía recientemente (García Canclini, 1990; Baumann, 2001; Fábregas, 2006; Benhabib, 2006). Seyla Benhabib (2006, p. 10) lo expresa de la siguiente manera: *“No creo en la pureza de las culturas, o incluso en la posibilidad de identificarlas como totalidades significativas diferenciadas. Creo que las culturas son prácticas humanas complejas de significación y representación, de organización y atribución, divididas internamente por relatos en conflicto. Las culturas se crean a partir de diálogos complejos con otras culturas”*.

¹⁴ En México los “municipios” son regiones territoriales más amplias que las “localidades”. Serían el equivalente en España a las “provincias” o las “comarcas”. Mientras que las “localidades” serían lo que aquí entendemos por “municipio”.

¹⁵ Cabe aclarar que estos datos cambian constantemente ya que existen grandes movilizaciones del campo al campo, del campo a la ciudad y de la ciudad al campo en el contexto de Chiapas.

Este es el punto de partida que lleva a Néstor García Canclini (1990, p. 325) a la siguiente afirmación: *“Las hibridaciones descritas a lo largo de este libro nos hacen concluir que hoy todas las culturas son de frontera”*. El ejemplo paradigmático es Tijuana. Tijuana es una ciudad fronteriza que conecta dos culturas hegemónicas determinadas, a saber: la cultura americana y la cultura mexicana. La cultura tijuanaense, entre estas dos fuerzas homogeneizadoras, se encuentra en medio (*In-between* –dice Homi Bhabha (1994)), de modo que no es ni una cultura mexicana ni una cultura americana, sino el resultado de la negociación constante de sus diferencias culturales, el ejercicio de agencia entre los individuos y los discursos dominantes en Estados Unidos y en México. Los tijuanaenses deben, pues, navegar entre ideologías, códigos culturales, tradiciones distintas, entrando y saliendo de una y otra. *“Cuando me preguntan por mi nacionalidad o identidad étnica, no puedo responder con una palabra, pues mi “identidad” ya posee repertorios múltiples: soy mexicano pero también soy chicano y latinoamericano. En la frontera me dicen “chilango” o “mexiquillo”; en la capital “pocho” o “norteño”, y en Europa “sudaca”. Los anglosajones me llaman “hispanic” o “latinou” y los alemanes me han confundido en más de una ocasión con turco o italiano”*¹⁶.

La *hibridación*, precisamente, es esta situación *fronteriza*, este “tercer espacio” –lo llama Homi Bhabha (1994), “esta grieta entre dos mundos” donde los funcionamientos culturales producen un reconocimiento (una representación mutua) de la diferencia cultural. Recuperando la cita de García Canclini: *“Las hibridaciones descritas a lo largo de este libro nos hacen concluir que hoy todas las culturas son de frontera”*.

Si *hoy todas las culturas son de frontera*, lo son también las identidades que en ellas se crean. Es decir, la *hibridación* clausura la pretensión de establecer identidades “esenciales”, “puras”, “auténticas”, “autocontenidas”, “locales”. Según García Canclini (1990), la creación de la identidad autocontenida por abstracción de rasgos esenciales (lengua, tradiciones, fronteras, etc.) olvida la mezcla histórica (el carácter híbrido) con la cual se formó. Consecuentemente, se impone una visión del mundo y se rechazan otras llegando a obturar la posibilidad de modificar la cultura, las sociedades y las políticas; así como de abarcar las múltiples pertenencias, constantemente negociadas. Según Homi K. Bhabha (1990, p. 129) *“las naciones, como narrativas, pierden sus*

¹⁶ Guillermo Gómez-Peña (1987, pp. 3-5), citado en García Canclini (1990, p. 302).

orígenes en los mitos del tiempo y realizan sus horizontes en los ojos de la mente". Es decir, que las "naciones" (las "comunidades imaginadas" de Benedict Anderson¹⁷) no son más, ni menos, que meras narraciones, textos que se construyen socialmente y que están lejos de representar una identidad esencialista y homogénea. Las culturas son híbridas por naturaleza.

Anna Bagnoli (2004a; 2004b), del Leeds Social Science Institute, ha estudiado la construcción narrativa de la identidad en 41 inmigrantes (italianos e ingleses) mediante una "aproximación autobiográfica multimétodo" (que combina técnicas narrativas como un diario personal, entrevistas y técnicas figurativas como un dibujo y fotografías que los entrevistados debían realizar para autodefinirse). La autora apoya la construcción híbrida de la identidad de los inmigrantes estudiados mediante ilustraciones del siguiente tipo: *"Me encuentro en una posición intermedia. Soy extranjero, hablo un poco de italiano, y vivo en una ciudad, pero no soy florentino, nunca seré florentino, pero a veces me encuentro entre dos culturas"* (Johnny, 26 años, profesor de Inglés en Florencia). *"No tengo la necesidad de regresar a casa. Quiero decir, si encuentro un buen trabajo, me gustaría quedarme aquí. Me siento como una nómada"* (Bianca) (ver Bagnoli, 2004b).

Pero el problema de la "hibridación", es decir, buscar la identidad en el hecho de no pertenecer a nada en concreto y, a todo en general ("encontrarse entre dos culturas" como Johnny o ser una "nómada" como Bianca), es que cae en el absurdo y en la imposibilidad. Evidentemente las prácticas culturales son mezclas, son híbridos. Por ejemplo, el *döner Kebap*, originario en Alemania, (una porción de carne *halal* asada servida en una bolsa de pan turco (*pide*), aderezado con ensalada y rematado con pasta de ajo o con un aliño caliente) es un producto híbrido, algo nuevo que surge de lo alemán y lo turco. En Alemania, donde viven cerca de dos millones de turcos, el *döner Kebap* figura como *"el tradicional alimento étnico de los turcos a los ojos de los alemanes"* (Caglar, 1995, p. 209). Sin embargo, es cualquier cosa menos un plato tradicional turco (en su forma alemana no se puede encontrar en Turquía). Pero esto no quiere decir que las culturas no existan y, aún más importante, que no haya diferencias

¹⁷ *"Con un espíritu antropológico propongo la definición siguiente de la nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión"* (Anderson, 1993, p. 43).

entre ellas (“*no soy florentino*” –dice Johnny “*nunca seré florentino*”). *Las formas implícitas de vida compartida*, más que las comidas, las músicas o los vestidos, forman parte del corazón de lo que significa vivir en una comunidad. Dicho de forma más radical: no es posible vivir sin estas *formas implícitas de vida compartida* o, explicándolo como por Will Kymlicka (1996, p. 112), la libertad individual y la seguridad colectiva sólo son posibles en el marco de una “cultura societal”, es decir, “*una cultura que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas a través de todo el abanico de actividades humanas, incluyendo la vida social, educativa, religiosa, recreativa y económica, abarcando las esferas pública y privada. Estas culturas tienden a concentrarse territorialmente, y se basan en una lengua compartida*”.

Una “identidad híbrida” significa puro movimiento inconcluso hacia algo eternamente “por fijar”, algo que no pertenece ni a unos ni a otros (extraterritorial), algo postnacional y cosmopolita (Habermas, 2000; Beck, 2004) bañado en identificaciones parciales, cambiantes y fragmentadas (Gergen, 1991). Pero lo que es híbrido, líquido, cambiante y parcial, como hemos intentado justificar, es el mundo; no necesariamente las identidades que en él se construyen. Frente una situación incierta, desconocida e híbrida aumenta la *reflexividad social*: pensar constantemente en las circunstancias en las que desarrollamos nuestra vida¹⁸. Pero esto no quiere decir que la identidad sea como este mundo, “incierta, desconocida e híbrida”; no significa que no lleguemos a conclusiones, a verdades (aunque sean subjetivas y valgan sólo para nosotros). Precisamente pienso que los procesos de construcción de la identidad son la respuesta sólida al mundo líquido actual.

La identidad presupone coherencia, consistencia y continuidad (lo que Ricoeur (1996) llama *l’ipséité* y la *mêmeté*)¹⁹. Aunque sea fruto de una construcción narrativa, necesita vínculos fuertes con la comunidad. El problema es cuando estos vínculos

¹⁸ En España, cerca del 90% de los menores de 35 años tiene contrato temporal (*La Vanguardia*, 6 de abril de 2006). Mientras tanto, según la “Asociación Española de Abogados de Familia” (AEAF), la cifra de divorcios ha superado los 40.000 parejas por año. (consultado el 12/8/2006 en <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEpFyLEykVniqjKTUs.php>). Si el trabajo o el divorcio son redefiniciones de la identidad (del sentido de nosotros mismos), a más cambio de trabajo y más divorcios, más redefiniciones de la identidad. Pero de ello no se concluye que la identidad sea incierta, híbrida e inconclusa. La identidad es estable (en el sentido que hay continuidad, sentido de conexión), a pesar de los cambios que se desarrollan en los escenarios contemporáneos.

¹⁹ Se puede consultar el libro editado por McAdams, Josselson y Lieblich (2006, p. 13-108) donde dedican una parte al debate sobre la unidad o multiplicidad de la identidad.

fuerzas se basan en la negación (exclusión) del otro. Las “identidades asesinas” –de las que habla el escritor libanés Amin Maalouf (1999). En tanto que *instrumento* de doble hilo, las identidades legitiman la cohesión social y la conservación de la lengua y la cultura propias ante el desafío impersonal de las fuerzas globales (Nadal, 2005), sin embargo, convertidas en bandera de guerra, conducen a la locura en nombre de una etnia, lengua o religión (Esteban, Nadal y Vila, 2007).

El reto, pues, que tiene la construcción de las identidades en un mundo convertido en problema, riesgo e interrogación es encontrar el límite justo entre el fanatismo de lo local (basado en la exclusión del otro) y el vacío cosmopolita de lo híbrido global (basado en la imposibilidad de no pertenecer a nada).

Este espacio intermedio, como ha puesto en evidencia Nadal (2005; 2007a), es aquel donde, inevitablemente, las identidades, naciones y Estados toman se encuentran. En una comunidad pequeña no es necesario distinguir los amigos, de los enemigos, los “nosotros” de los “ellos” (no hay, por lo tanto, ni naciones, ni etnias, ni Estados). Los miembros de este espacio local se conocen y comparten los lazos de seguridad suficientes que les hacen soportarse y asegurarse la vida unos a otros. En un espacio puramente global donde la homogeneización, la unidad y asimilación de las culturas es absoluta, tampoco tiene sentido preguntarse por el reconocimiento de la diferencia (lingüística, identitaria, nacional, étnica). Pero en los mundos, como el nuestro, que viven entre lo uno y lo otro (la gran mayoría de sociedades) persiste y pervive, como nunca antes había ocurrido, el deseo de identidad como fuente de libertad y seguridad; como función directiva que nos permite situarnos en el mundo y regular nuestra conducta en él. La identidad es inevitable ya que consiste en vincularse con aquellos y aquellas que nos protegerán, que ayudaremos ya que nos recompensarán. La identidad permite, en definitiva, vivir en sociedad a través del establecimiento de *lazos de solidaridad*, totalmente imprescindibles para la supervivencia de la humanidad.

La integración cultural y sociopolítica es totalmente necesaria para avanzar en el proyecto intercultural capaz de situar la igualdad y la cohesión social como prismas donde exprimir unas actitudes compartidas que nos permitan vivir desde la diversidad es totalmente necesaria (Vila, 2006). Por ello es preciso aceptar “*un tiempo para la multiglosia*” donde las lenguas minoritarias tengan su espacio, juntamente con las

lenguas de magnitud grande y las lenguas históricas (Nadal, 2007b). Estas lenguas minoritarias son “lenguas identitarias” (Esteban, Nadal, Vila, 2007) que están inextricablemente unidas a las *ciertas formas implícitas de vida compartida*, es decir, a los marcos de seguridad cultural que aportan la autoestima necesaria para afianzar la acción humana. Según el Wittgenstein (1983) de las *Investigaciones filosóficas*, no es posible comprender el lenguaje (el significado de las palabras u oraciones) sin recurrir al uso que tiene en un contexto y unas prácticas dadas y concretas. Dar órdenes y obedecerlas, describir la apariencia de ciertos objetos, reportar un acontecimiento, especular y divagar acerca de algo, formular hipótesis, escribir una historia, adivinar acertijos, hacer chistes, resolver un problema de aritmética, saludar a un conocido o traducir de una lengua a otra son modos pragmáticos y contextualizados de utilización del lenguaje (lo que el filósofo llamaba “juegos de lenguaje”). *Juegos lingüísticos* que suponen parte de una actividad o de una *forma de vida* (son prácticas típicas de uso de la lengua). La presencia, pues, de estos *juegos de lenguaje* depende de las circunstancias humanas, de las actividades de las personas, precisamente de sus formas de vida. Por eso Wittgenstein (1993, p. 214) afirmaba que “*hablar un lenguaje es participar en una forma de vida con un determinado modo de pensar y vivir*”.

Por ello reconocer las prácticas culturales de los grupos a través de la valoración de sus lenguas supone valorar sus *modos de pensar y vivir* y, de este modo, significa valorar su existencia, por lo tanto, su identidad y autoestima. Las lenguas, formas canónicas y “objetivadoras” de un determinado grupo humano, ejercen la importante función de, al igual que las identidades, unir (con unos) para separar, discriminar (de otros). Pero también es verdad que en un mundo glocal (entre la *globalización económica* y la *pluralización de las formas de vida*) las identidades se superponen, es decir, entran en coalición y relación estableciendo redes jerárquicas de identificaciones “múltiples”.

No creemos, sin embargo, que estas identidades sean “incierto” (Béjar, 2007), “híbridas” (Bagnoli, 2004b) o “múltiples”²⁰ (Vila, 2006) aunque las tres características estén presentes en los escenarios contemporáneos. Lo “incierto”, “híbrido” y “múltiple”

²⁰ “*Es la política del reconocimiento de que todos estamos compuestos de múltiples identidades sociales y no de una sola. Que todos estamos complejamente contruidos a través de distintas categorías, de distintos antagonismos y eso puede tener el efecto de localizarnos socialmente en múltiples posiciones de marginalidad y subordinación*” (Hall, 1991, p. 57).

son las condiciones bajo las cuales estas, las identidades, se construyen; pero no son el resultado. Ante la pregunta *¿Quién soy?* siempre obtenemos una respuesta. Una respuesta que no es “incierto”, sino que es un hecho para el individuo –aunque sea una ficción, un relato o un discurso. Tampoco se vive como múltiple ya que no son compartimentos separados (por un lado soy, por el otro, etc.). Finalmente no son “híbridas” ni “cosmopolitas” (como quieren Beck, Giddens, Habermas y demás) ya que son concretas y están localizadas (“son de carne y hueso”). Además, no están “saturadas” (Gergen, 1991): un día consideramos que somos tal y por la mañana del día siguiente ya no. La identidad, después que “lo social” se “desocialice” (la familia, la escuela, el trabajo se reestructuran y el Estado-nación se quebranta), se postula como el espacio cálido que nos permite movernos en el mundo (informarnos sobre quiénes somos) y solventar las exigencias cotidianas. Es algo, para nosotros, “cierto”, “sólido”, “único”, “estable”, “continuo” compuesto por una serie de superposiciones (con “categorías personales” como soy optimista, pesimista, simpático, quiero ser pintor y “sociales” como soy indígena, hablo tsotsil, vivo en San Cristóbal de las Casas). Estas superposiciones están ordenadas. No todas las identificaciones se experimentan de la misma manera o con el mismo grado de importancia. Podemos valorar más, por ejemplo, la lengua tsotsil que hablamos frente a nuestra simpatía o el sentimiento de catalán al de europeo. Por eso, en el caso de que se acepte que las identidades sean múltiples, se debe añadir que entran en relación y están jerárquicamente ordenadas, en función de la valoración personal (del sentido que el individuo le dé a las distintas categorías). Uno puede sentirse catalán, español y europeo pero, probablemente, será muy distinta la importancia que le dará a Catalunya y a Europa. Además, como decíamos, las identidades no están “saturadas”, ni cambian al ritmo vertiginoso con el que se mueve la información en Internet.

Un reciente estudio demuestra una cierta continuidad temporal en el desarrollo de la identidad. El trabajo que, según los autores (McAdams *et al.*, 2006), es el primero en demostrar la continuidad temporal en el desarrollo de la identidad narrativa consistió en estudiar los 10 episodios vitales clave (los 10 momentos más relevantes de la vida, asociados a experiencias positivas, negativas, a un cambio vital o un reto y desafío importantes) de un total de 145 adolescentes en un primer momento temporal. La misma tarea se hizo tres meses después (112 participantes) y tres años después (87 participantes, el 60% de la muestra original). Los investigadores analizaron tres

aspectos de las “historias de vida”: el tono emocional (positivo versus negativo); los temas motivacionales (autonomía e independencia frente a comunión y relación con los otros o las otras) y la complejidad narrativa (múltiples puntos de vista, motivaciones mixtas, experiencias emocionales complejas). Los resultados demuestran que, sustancialmente, hay continuidad entre la complejidad narrativa y el tono emocional y continuidad moderada, pero significativa, entre los temas motivacionales. Los autores también evidencian cambios como, por ejemplo, una mayor diferenciación respecto a los otros en función del incremento en edad, así como una mejor comprensión del desarrollo personal en el cuarto año del estudio comparado con el primero.

Lo que nos interesa constatar es el hecho que, aún siendo un artificio narrativo, la gente, en un mundo en movimiento, da a su vida significado y propósito a través de la construcción, como veremos más adelante, de historias de vida que explican, de un modo ordenado, coherente, quiénes son, cómo han llegado a ser lo que son y quiénes quieren ser. En estas autodefiniciones, que constituyen nuestro intento para dar sentido a nuestra vida y, en definitiva, para ordenarla, destacan motivos principales que se superponen (mientras uno le da mucha importancia a su profesión como elemento que define su identidad, otro acentuará aspectos ligados a su comunidad, su lengua o religión). De modo que la identidad, lejos de ser meramente un “cambio constante de ropa”, una cuestión “líquida”, “híbrida” y “múltiple”, es el modo que tenemos para ordenar y dar sentido a los eventos que suceden en nuestra vida. Por eso es algo con lo que uno se compromete (una religión, un club de fútbol, una profesión) y a lo que no está dispuesto a renunciar. Son, por lo tanto, intentos de estabilizar nuestras preferencias, de llegar a certezas y convicciones, de agarrar absolutos y puntos fijos de anclaje en un mundo que, desbordado, “se nos escapa”.

Por lo tanto, en los tiempos líquidos de la hipermodernidad, la *globalización económica* y la *pluralización de las formas de vida* sitúan el tema de la construcción de las “identidades superpuestas” como clave para entender la forma que están tomando nuestras sociedades contemporáneas. El reto consiste, después de esta primera contextualización o delimitación del escenario sociocultural, en materializar (en un marco teórico y empírico) el análisis y estudio de un fenómeno tan etéreo como la “identidad”. En esto consistió, pensamos, el principal mérito de la psicología de Lev S. Vygotski: operativizar la conciencia para convertirla en objeto de estudio. Nosotros,

salvando las vertiginosas diferencias, pretendemos hacer lo mismo con el fenómeno de la identidad. Tenemos una ventaja. Históricamente hay tres grandes intentos, pensamos que exitosos, de hacerlo en psicología: se trata del modelo del ciclo vital de Erik Erikson (que sitúa el tema de la identidad personal como el principal reto de la adolescencia); la teoría de la “identidad social” de Tajfel y, más recientemente, los modelos narrativos de la identidad en tanto que *historia de vida* de Jerome Bruner y Dan P. Mcadams. Proponemos juntar estas tres perspectivas en un modelo integrador que nos debe permitir, por un lado, operativizar el concepto de “identidad” y, por el otro, estudiar los mecanismos (los factores) que están implicados en su construcción, social y personal. Nuestro acento no será tanto delimitar lo que la identidad es sino lo que hace o, mejor dicho, lo que nosotros hacemos en su nombre. Por lo tanto, la cuestión de las *funciones* de la identidad. Antes, no obstante, debemos situar el período evolutivo en el cual nos centramos, ya que el modelo está pensado para estudiar la identidad en la adolescencia.

La importancia de la identidad en la adolescencia

Hasta el momento hemos sostenido la siguiente tesis. La lógica y estructura de las sociedades contemporáneas, salvando las diferencias entre unas y otras, está marcada por dos procesos que se alimentan. Estos son: la “globalización económica” (o la lógica de la integración de mercados, bienes y servicios a través de la transacción libre del capital) y, la “pluralización de las formas de vida” (o la diversidad de modos de pensar, creer y sentir que se traducen en un resurgimiento de nacionalismos, sectas o prácticas culturales de intención ancestral). Ello encuadra y enmarca las identidades que se *superponen* en los escenarios contemporáneos.

Hoy la identidad es importante en un doble sentido. Por un lado, en el nivel comunitario: las naciones, los Estados, los grupos sociales quieren preservar su existencia *frente al poderosísimo rival que es la globalización*. Los nuevos agentes transnacionales (multinacionales, Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, etc.) responden a la lógica instrumental de los mercados, de modo que no nos informan ni regulan nuestras vidas (no nos dicen quiénes somos, de dónde venimos y adónde vamos). Los “marcos de seguridad” culturales (el espacio tácito de lo “dado por supuesto”) no viene dictaminado por el euro, las transacciones monetarias o los flujos de capital, muy al contrario, al verse discutidas por estos procesos, fríos e impersonales, las gentes necesitan el calor de su comunidad (de su religión, de su nación, de su etnia) para no ahogarse en la “aldea global”. Esto no quiere decir que la economía, en su sentido funcional e instrumental, no aporte seguridad. Para realizar el proyecto de vida de las personas es necesario que se produzcan las condiciones económicas y sociales precisas. Pero también es necesario que los grupos humanos vivan cohesionados, vinculados y dotados del simbolismo necesario para dar al mundo sentido y significado, sólo así podemos movernos en él.

El segundo aspecto que acentúa la importancia de la identidad en los escenarios contemporáneos nos remite al ámbito personal o el proyecto de vida de las personas. Hoy día, debido a un aumento de los riesgos y las incertidumbres (terrorismo global, calentamiento planetario, precariedad laboral, heterogeneidad de patrones familiares, aumento de los divorcios, migraciones internacionales) aumenta lo que Giddens llama “reflexividad social”: *pensar y reflexionar constantemente sobre las circunstancias en*

las que desarrollamos nuestra vida. La identidad personal (nuestro proyecto de vida resuelto por con quién queremos estar, en qué queremos trabajar y dónde queremos vivir) se vuelve problemática. Si a todo ello le añadimos las consecuencias de la inmigración, del hecho de que distintas culturas conviven en un mismo territorio, la conclusión es la siguiente: hoy se pone en duda el marco tácito de lo *dado por supuesto*, las *ciertas formas implícitas de vida compartida* que nos permiten manejarnos en nuestra cotidianidad. Por eso, en las cenizas de lo social (la *desmodernización* de Touraine), lo identitario y lo cultural cobran protagonismo.

Pensamos que Chiapas es un claro ejemplo de algunas de las consideraciones hechas en el primer apartado teórico. No es casualidad que en el año 1994, cuando Salinas firmó el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá (NAFTA), el movimiento zapatista saliera a la palestra del escenario mediático internacional²¹. En una reciente mesa redonda titulada “*Frente al despojo capitalista la defensa de la tierra y del territorio*”, celebrada el 17 de Junio de 2007, el subcomandante Marcos afirmaba: “*Para el año del 2005, había poco más de 30 millones de personas viviendo en el campo mexicano. De ellas, cerca de 27 y medio millones de personas no podían tener los ingresos necesarios para satisfacer las necesidades mínimas. La alternativa a morir o mal vivir en el campo es abandonar la tierra y la familia, y emigrar a otros lugares en busca de mejores ingresos. Las políticas gubernamentales, las crisis agrícolas, la baja en los precios de los productos del campo y el alza en los precios de lo necesario para la siembra y la cosecha, han provocado que, en los últimos años, la migración de las comunidades rurales rumbo a las ciudades o al extranjero haya crecido en un 40%. En 10 años, de 1995 al 2005, los hogares que se mantienen de lo que envían los familiares que trabajan en el extranjero pasaron de 600 mil a más de 4 millones. Y en el mismo periodo, las remesas en dólares que ingresaron a México se cuadruplicaron (...) Todo bajo un nuevo orden: el del mercado mundial capitalista. Si no me equivoco, eso es precisamente lo que hace una guerra de conquista. Es decir, conquista, destruye, despuebla, reconstruye, repuebla, reordena (...) Nosotros somos guerreros. No para vencer y subyugar al diferente, al que otro lugar habita, al que otro modo tiene. Somos guerreros para defender la tierra, nuestra madre, nuestra vida. Para nosotros ésta es la*

²¹ Desde la entrada en vigor de dicho Tratado las importaciones de maíz procedente de Estados Unidos se multiplicaron por 15 y, como consecuencia de la reforma constitucional mexicana de Salinas (artículo 27), el 22% del total de tierras ejidales y comunales se encontraba, en el año 2005, en proceso de cambio de dominio, para pasar a ser propiedad privada.

batalla final. Si la tierra muere, morimos nosotros. No hay mañana sin la tierra. El que quiere destruir la tierra es todo un sistema. Ése es el enemigo a vencer. “Capitalismo” se llama el enemigo”²².

La globalización económica (Tratado de Libre Comercio, expansión de Internet en, por ejemplo, San Cristóbal de las Casas o Tuxtla Gutiérrez) y la pluralización de las formas de vida en Chiapas (aumento de sectas y religiones varias, de hablantes de lenguas indígenas, de contacto de grupos comunitarios diversos) hace que sea un sitio idóneo para el estudio de los mecanismos implicados en la construcción de la identidad. Y qué paradoja que en México, entre el calor y el frío, convivan el hombre más rico del mundo (el magnate mexicano de las telecomunicaciones Carlos Slim, sucesor de Bill Gates en el ranking desde el 2007) y diecinueve millones de mexicanos que no tienen ni para comer, con otros veintiséis millones a los que no les alcanza ni para recibir atención médica y con 1.230 municipios donde seis de cada diez mexicanos padecen desnutrición, además de otros 400 en que todos la sufren. Se trata de municipios, principalmente, de Chiapas –según informa el Consejo de Desarrollo Social Mexicano (Coneval). De hecho y, siguiendo con el informe presentado el 4 de Julio de 2007, la entidad con mayor porcentaje de población en situación de pobreza de patrimonio es el estado de Chiapas, dado que un 75.7% de sus habitantes se encuentran en esta situación. Le siguen los estados de Guerrero con el 70.2%, Oaxaca con el 68%, y los estados de Tabasco y Durango con un 59.4%²³.

El siguiente paso, habiendo dibujado el escenario macro social, consiste en situar el tema de la identidad en una etapa evolutiva muy concreta, a saber, la adolescencia. La elección de esta etapa no resulta una casualidad.

La tesis que intentaremos argumentar en las siguientes páginas es la siguiente. Debido a un conjunto de *cambios biológicos* (pubertad, maduración de los lóbulos frontales); *psicológicos* (pensamiento formal; egocentrismo adolescente; posibilidad de realizar historias de vida) y *socioculturales* (nuevas instituciones como la Universidad, el trabajo, y nuevas demandas y retos sociales), la identidad deviene el principal tema de estudio para entender la adolescencia. Por ello, después de explicar estos cambios,

²² Se puede encontrar la ponencia de Marcos en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/comision-sexta/778/>

²³ Se pueden consultar los datos en: <http://www.coneval.gob.mx/coneval/>

introduciremos tres conceptos. El de “identidad personal” o “logro de la identidad” (de la mano de Erik Erikson); el de “identidad social” (Tajfel, Turner) y, dentro de ella, el de “identidad étnica” (Phinney). Conceptos que recuperaremos y que nos ayudarán a desarrollar el modelo teórico propuesto en el tercer apartado del marco teórico.

- **¿En qué consiste la adolescencia? Principales cambios biológicos, psicológicos y socioculturales.**

El desarrollo humano es el resultado de la “participación guiada”²⁴ en escenarios socioculturales (es decir, históricamente situados, institucionalmente organizados y socialmente realizados²⁵). Es en el seno de los contextos de actividad (haciendo cosas con otros u otras) como las personas adquieren (se *apropian* de) las *formas implícitas de vida compartida* (las maneras tácitas de creer, sentir y actuar), así como las *formas explícitas de vida compartida* (el dominio de los artefactos culturales como la lectura, la lengua, oral y escrita, o las matemáticas).

Participando en “contextos de desarrollo” (familia, escuela, barrio, medios de comunicación, etc.) exploramos distintos roles, participamos en varias relaciones interpersonales e interaccionamos en actividades significativas (Bronfenbrenner, 1987). Desde esta perspectiva, no podemos entender el adolescente fuera de sus escenarios de vida (locales y globales, familiares y políticos) que permiten organizar, elegir y construir la identidad o, en otras palabras, fuera de sus intereses y motivaciones –la cuestión central para entender la adolescencia según Vygotski (1996, p.11). Leemos en la prensa: “*Un estudio sostiene que los adolescentes basan su identidad en el consumo*” (*La Vanguardia*, 27/06/2002). No es posible, por ejemplo, entender este titular sin contextualizar la información referida a un momento histórico y a un escenario cultural muy concreto. Se trata de la generación de jóvenes que viven en Barcelona y que participan, activamente, en la *Era de la información*, antes introducida. El 80% de estos adolescentes de principios del siglo XXI disponen de telefonía móvil, van a los centros

²⁴ Según Barbara Rogoff (1997, p. 113) “*la participación guiada se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa*”.

²⁵ Como veremos más adelante, el enfoque sociocultural (Wertsch, Pablo del Rio, Álvarez, etc.) entiende que el objetivo de la investigación es comprender las relaciones entre el funcionamiento mental o la acción humana y el escenario sociocultural (la situación cultural más el momento histórico más el contexto institucional) donde esta acción tiene lugar.

comerciales, escuchan música y utilizan, habitualmente, Internet (Castells, 2007). Por ello, hemos dedicado tiempo a entender el mundo que hoy toma forma bajo los ejes de la “globalización económica” y la “pluralización de las formas de vida”. Hecho esto, no es menos importante situar el escenario evolutivo donde nuestro estudio cobra protagonismo: la adolescencia.

Históricamente se han confrontado dos grandes modos de entender este tramo evolutivo: en tanto que época de transición vital llena de inestabilidad, rebeldía y conflicto (se trata del psicoanálisis o el movimiento literario llamado *Sturm und Drang* con Goethe al frente), por un lado, y en tanto que época agradable, tranquila y feliz, por otro (los estudios en Samoa de la antropóloga Margaret Mead o los trabajos de Inhelder y Piaget sobre las “operaciones formales”).

Stanley Hall, considerado el primer psicólogo estudioso de la adolescencia, afirmaba que la ontogénesis reproducía la filigénesis, de modo que en esta etapa evolutiva se producía el paso de la vida salvaje a la civilización. Esta imagen, predominante en el siglo XX (al menos en la primera mitad), dibujaba un o una joven a lo *Jekyll* y *Mister Hyde* (entre la tranquilidad y el descontrol). Pero ya a finales del siglo XX y, después de los estudios de Margaret Mead (que parecían demostrar que en Samoa la adolescencia era una etapa bien tranquila) o Jean Piaget (que con Inhelder estudiaron los nuevos recursos cognitivos propios de esta etapa), empezó a considerarse un momento de cambio como cualquier otro. John C. Coleman, actual director de *Trust for the Study of Adolescence* del Reino Unido y del *Journal of Adolescence*, hacía una extensa revisión de estudios dedicados a la adolescencia y concluía que la mayoría habían estado realizados con jóvenes patológicos o, dicho menos grave, eran de inspiración psicoanalítica y, por lo tanto, tenían un objetivo claramente terapéutico con muestras claramente sesgadas (chicos, chicas con problemas de conducta, mayormente). Además, advertía el autor, existe una gran alarma social en lo referente a la adolescencia ya que hay una visibilidad muy aguda en temas como el sexo, el alcohol o las drogas (ver Coleman y Hendry, 2003). Offer y Boxer (1991) concluían que un 20% de los adolescentes experimentaban algún desajuste psicológico, precisamente, parecido porcentaje que en niños y niñas. Por lo tanto, lo importante no es averiguar si estamos delante de unos *demonios* o unos *angelitos*, sino cuáles son los intereses, las motivaciones y los cambios principales a los que deben hacer frente los y las

adolescentes. Estos cambios (ver tabla 4) no son todos que la literatura ha revisado, pero sí que parecen ser los más claramente relacionados con la cuestión de la identidad.

Tabla 4. Algunos cambios biopsicosociales que se dan en la adolescencia

Nivel	Cambio
<i>Biológico</i>	Pubertad. Desarrollo cerebral (maduración lóbulos frontales).
<i>Psicológico</i>	Inteligencia formal. Egocentrismo adolescente. Historias de vida.
<i>Sociocultural</i>	Nuevas formas de relación. Participación en nuevos contextos de desarrollo. Nuevas demandas (“ser adulto”).

Según Vygotski (1996) la clave para entender el desarrollo psicológico del adolescente consiste en averiguar cuál es el *problema del interés* en este estadio. Las funciones psicológicas, nos dice el psicólogo bielorruso, responden a ciertas tendencias, intereses que actúan como fuerza de toda conducta. A partir de la pubertad no podemos obviar la “maduración sexual” en tanto que fuente de nuevas necesidades y nuevas motivaciones.

La “pubertad” (entre los 10 y los 16 años aproximadamente) es un proceso de cambios fisiológicos (un entramado de regulaciones entre, básicamente, el hipotálamo, la hipófisis y las glándulas suprarrenales²⁶) que permite la maduración de los órganos sexuales (con un incremento de hormonas sexuales) y, por consiguiente, la capacidad reproductiva del chico, chica. Ello tiene dos consecuencias visibles muy importantes, el llamado “estirón del crecimiento” y el desarrollo de las características sexuales primarias (aquellas partes del cuerpo implicadas de manera directa en la reproducción) y secundarias (las características corporales no relacionadas directamente con la reproducción como la barba en el hombre o las mamas en la mujer). La pubertad produce los primeros retos para la identidad en formación del joven y la joven. La aceptación del propio cuerpo, la consolidación del rol de género y las primeras

²⁶ Una señal bioquímica del hipotálamo estimula la hipófisis que produce hormonas que estimulan las glándulas suprarrenales y las gónadas (ovarios en las mujeres y testículos en los varones). La hormona liberadora de gonadotropinas (GnRH) provoca un aumento de los estrógenos en las mujeres y la testosterona en los varones.

relaciones sexuales se convierten en algunos retos que el chico y la chica deben afrontar. De hecho, biológicamente hablando, el joven y la joven ya son adultos.

A estos cambios, básicamente hormonales, pronto se le añaden cambios de naturaleza cerebral. El lóbulo frontal es una región situada en la parte delantera del cerebro responsable de procesos cognitivos de alto nivel como la planificación, la integración de información, el control de emociones o la toma de decisiones. Lo que el padre de la neuropsicología, Luria, ya llamaba *primera unidad funcional*, responsable de la programación, regulación y control de la actividad, otramente llamado soporte de las “funciones ejecutivas”: capacidad de inhibir conductas inapropiadas, planificar, seleccionar acciones, dirigir la atención, guardar información en la mente o hacer dos cosas a la vez. Grosso modo, el control y la coordinación de los pensamientos y la conducta. Actualmente, se sabe que la zona frontal del cerebro es la última región que se desarrolla. Después de la pubertad hay más sustancia blanca en la zona frontal, ello quiere decir que la velocidad de transmisión de las neuronas es mayor después de la pubertad. Aumenta, asimismo, la densidad de las sinapsis, produciéndose lo que los neurocientíficos llaman una “poda sináptica” durante la adolescencia. Estos cambios son “no lineales” con una desaceleración durante la pubertad, seguida de un desarrollo rápido después (Huttenlocher *et al.*, 1983; de Anderson *et al.*, 2001; Blakemorte y Frith, 2007, p. 167-182). Estos cambios cerebrales implican una maduración progresiva (pero “no lineal”) de los lóbulos frontales, como hemos dicho la parte cerebral que soporta las funciones ejecutivas, funciones claramente relacionadas con la identidad (planificación, coordinación, inhibición, etc.) y que posibilitan, sin duda, lo que Inhelder y Piaget llamaron “etapa de las operaciones abstractas”.

En el año 1955 Bärbel Inhelder y Jean Piaget publicaron “De la lógica del niño a la lógica del adolescente” donde exponían y describían las estructuras formales que marcan el desarrollo operatorio de la inteligencia en esta etapa evolutiva. Los y las jóvenes se encuentran, según los autores, en el nivel de las operaciones formales, adquiriendo un mayor poder de abstracción y pudiendo comprender ideas más complejas. Estas conclusiones se sacaban después de enfrentar a distintos chicos y chicas a tareas de física como, por ejemplo, la “flexibilidad de las varas”. En esta prueba los y las jóvenes tenían que descubrir los factores que influían en la flexibilidad de unas varas. Para ello, contaban con un recipiente con agua y con un agujero paralelo donde se

podían poner distintos tipos de vara: podía variar, por ejemplo, la longitud (varas de 22, 40 y 50 cm.), la sección (7, 10 o 16 mm.) o la forma (redonda, cuadrada, rectangular). Los investigadores observaban los procedimientos que hacían para responder a la pregunta y vieron que, a partir de los 12 años, seguían unos mismos patrones. Consideraban, por ejemplo, todas las combinaciones posibles entre los distintos factores o causas (observaban los factores posibles que podían producir movimiento de las varas). También seguían hipótesis del tipo: “Si, entonces...”. “Si pongo la vara que pesa más, habrá más flexibilidad”. Los chicos y chicas modificaban 1 factor (por ejemplo el peso) dejando los otros igual. Lo que los investigadores llamaron “esquema del control de variables”. También destacaron el carácter proposicional (hipotético - deductivo) de la interpretación de los resultados “si he cambiado esto y no se ha movido, entonces este factor no influye en el movimiento de las varas”. Inhelder y Piaget (1972) explicaban los resultados obtenidos afirmando un cambio en la estructura cognitiva del y la adolescente: la “etapa de las operaciones formales”. En este estadio, los niños y niñas desarrollan patrones de comportamiento cognoscitivo similares a los de los adultos y pueden procesar objetos de modo abstracto (mediante razonamientos hipotético - deductivos).

Este avance cualitativo permite, entre otras cosas, pensar de forma científica, resolver problemas abstractos o reflexionar sobre cosas que no están ligadas a la percepción inmediata, la experiencia pasada o el conocimiento personal (como el pasado o el futuro). Por lo tanto, posibilita formularse cuestiones del tipo: ¿quién soy? ¿quién quiero ser? ¿con quién quiero estar? En definitiva, La posibilidad de revisar y reconstruir la identidad personal: revisión de la imagen del propio cuerpo, revisión del autoconcepto y la autoestima, revisión del nivel de aspiración (Onrubia, 2005, p. 19). El joven y la joven, pues, se pueden comprometer en determinados proyectos y planes de futuro, asumiendo determinadas actitudes, ideologías, valores, formas de vida y comportamientos morales que, según los clásicos estudios de Lawrence Kohlberg (1992), pueden estar orientados desde principios éticos universales (es la moral autónoma del nivel postconvencional -según Kohlberg²⁷).

²⁷ Este autor, dentro del marco piagetiano, estableció seis estadios de desarrollo del razonamiento moral agrupados en tres niveles: moral preconvencional, moral convencional y moral postconvencional. El adolescente adquiere el nivel de moral postconvencional, siendo el sexto estadio el de la “orientación de principios éticos universales” (principios abstractos como justicia, igualdad o libertad forman parte de los razonamientos morales que los adolescentes pueden hacer).

Eduard Martí distingue, en el “pensamiento adolescente”, cinco grandes características o posibilidades. Pensar en lo posible y no estrictamente en lo real; pensar los hechos con antelación (planificar sus conductas, contrastar con aquello que se debería haber realizado o analizar las consecuencias de sus decisiones); generar hipótesis y contrastarlas; discurrir sobre el pensamiento (los adolescentes pueden, por ejemplo, reflexionar sobre los puntos de vista de los demás en relación al propio punto de vista) y, quinta característica, replantearse aspectos ideológicos de la vida social (Martí, 2005, p. 48). Todo ello permite, en definitiva, plantearse y replantearse la identidad: ¿quién soy? ¿quién quiero ser? ¿de qué quiero trabajar? o ¿qué creencias y valores tengo?

No obstante, ello no es tan fácil. El y la adolescente, según David Elkind (1967), es prisionero de un tipo de *egocentrismo* según el cual pareciera que lo que le interesa a uno le interesa a todo el mundo. En su personalidad, en proceso de maduración, existen tres características importantes. La primera es la “audiencia imaginada”, es decir, la excesiva autoconciencia que lleva al chico o chica a pensar que todo el mundo está pendiente, preocupado e interesado en lo que él o ella hace o piensa (como viste, como se comporta, etc.). Es el sentimiento de “sentirse observado y controlado por todo el mundo”. En este sentido Susan Harter (1999) habla de un “falso yo” que intenta agradar a todos y todas. La segunda característica es la “fábula personal” o la tendencia a pensar que las experiencias propias son únicas y no se rigen por las reglas de los otros. Uno se puede ver a si mismo como invulnerable, fuera de todo riesgo y peligro. Finalmente, tercera característica, puede existir una contradicción entre los valores, aquello abstracto, y los hechos, lo concreto (manifestarse violentamente a favor de la paz, por ejemplo).

De todos modos, el psicólogo de la personalidad Dan P. McAdams (1985), sostiene que en la adolescencia se puede hacer una cosa sumamente importante para construir la identidad. Se trata de la capacidad de elaborar historias de vida. Esta afirmación ha tenido, recientemente, el apoyo de un influyente trabajo de Tilmann Habermas y Susan Bluck (2000), del “Max Plank Institute for Human Development”, titulado *Getting a life: the emergence of the life story in adolescence*. Los autores argumentan, en dicho artículo, que los y las jóvenes pueden organizar narrativamente las experiencias pasadas así como proyectar las futuras en un todo coherente, elemento

indispensable para construir una historia de vida o, lo que es lo mismo, para elaborar un relato sobre uno mismo o una misma. La “narrativa vital” y el “razonamiento autobiográfico”²⁸ son posibles y se desarrollan a través de cuatro tipos de coherencia global. La *temporal* –orden cronológico o sucesión de hechos-, la *biográfica* –normativa estandarizada culturalmente de hechos: nacimiento, ingreso a la escuela, etc.-, la *causal* –explicación de los cambios como resultado de los sucesos descritos en la historia de vida- y, finalmente, la *temática* –parecidos temáticos entre los distintos momentos de la vida. Después de revisar la literatura existente, Habermas y Bluck concluyen que los instrumentos cognitivos necesarios (básicamente, pensamiento operatorio formal, secuenciación temporal de experiencias distantes, interpretación de textos complejos) y las demandas sociomotivacionales óptimas para propiciar una construcción coherente de la historia de vida personal se desarrollan durante este momento vital. No es casualidad que la existencia de diarios personales, el aumento en la frecuencia de pensamientos sobre uno mismo o la drástica subida de los suicidios se den en esta etapa evolutiva (Fend, 1994; Dobert & Nunner-Winkler, 1994).

Estos cambios biológicos y psicológicos no se dan en el vacío. Más bien son posibles gracias a las nuevas formas de relación, la participación en nuevos contextos de desarrollo y las nuevas demandas sociales a los que los adolescentes y las adolescentes deben hacer frente (la *reorganización de la vida social* según Michael Cole, Sheila Cole y Cynthia Lightfoot, 2005, p. 594). El grupo de iguales, la Universidad, el carné de conducir, los bares y discotecas, las asociaciones deportivas, solidarias, el alcohol, las relaciones sexuales son algunas de las nuevas formas de vida que algunos o algunas jóvenes realizan.

Yuriy V. Karpov (2005), revisando estudios rusos y occidentales, nos ofrece una interesante perspectiva neovygotkiana sobre el desarrollo humano (con interesantes parecidos con la teoría de Henri Wallon). Consiste en separar el curso que va desde la niñez a la adolescencia en cinco etapas según la principal actividad que sostiene y posibilita el desarrollo. En el primer año de vida, por ejemplo, las interacciones emocionales son las actividades que guían el curso de los niños y niñas, mientras que en

²⁸ Mientras que la “narrativa vital” son todos los productos de la historia de vida, el “razonamiento autobiográfico” es el proceso gracias al cual la historia de vida es formada y utilizada, entendiendo por “historia de vida” la vida recordada, explicada o pensada por el individuo (Habermas y Bluck, p. 748-749).

el tercer año lo es el “juego sociodramático”. En la adolescencia Karpov señala la importancia de la identidad (basándose en los trabajos de Erikson que pronto veremos²⁹) y la interacción con el grupo de iguales como la principal actividad promotora de desarrollo. Los valores y las normas que regulan las relaciones entre los miembros de una sociedad, así como la consciencia de uno mismo, se adquieren en el contexto de las interacciones interpersonales, especialmente con los amigos y amigas. *“En conclusión, a diferencia del punto de vista “cognitivo” de Vygotski sobre la adolescencia, los neovygotkianos acentúan el rol de la mediación social como el mayor determinante del desarrollo del adolescente. Estos estudios y observaciones posibilitan diferenciar entre dos agentes de mediación social: los adultos significativos y los iguales. Mientras que los adultos significativos son el mejor recurso de consciencia social para los adolescentes, las interacciones con los amigos y amigas propician la internalización de la consciencia social, eso es, desarrollar la autoconciencia o identidad personal”* (Karpov, 2005, p. 213).

Los amigos y las amigas, los miembros de la familia y la pareja responden a una necesidad humana sumamente importante ya desde el nacimiento. Para sobrevivir y desarrollarnos óptimamente necesitamos el cuidado y el reconocimiento de los otros y otras. Félix López (1985) enumera tres tipos de vínculos que debemos consolidar. Necesitamos establecer vínculos afectivos incondicionales y duraderos con personas significativas, fuentes de seguridad y protección, que estimulan y posibilitan nuestra exploración del entorno. Si estos vínculos no se desarrollan pueden aparecer sentimientos de soledad afectiva y emocional. Para no caer en la marginación y la desintegración social necesitamos disponer, también, de una red de relaciones sociales con sentimientos de pertenencia a una comunidad. Finalmente, necesitamos satisfacer los deseos sexuales si no queremos experimentar insatisfacción y frustración afectiva y sexual. Si el adolescente no adquiere el reconocimiento por parte de los otros, no se siente aceptado, ni valorado por las personas significativas y el entorno donde se desarrolla, no podrá alcanzar una autoestima positiva, es decir, una imagen de sí mismo o sí misma satisfactoria (Fierro, 2005, p. 92).

²⁹ *“Los investigadores neovygotkianos y occidentales ven el desarrollo de la autoconciencia o la identidad personal como el mayor reto y la mayor adquisición en la adolescencia”* (Karpov, 2005, p. 226).

Empezábamos este apartado resaltando la maduración sexual como la base del cambio en el sistema de intereses en el adolescente (Vygotski, 1996 p. 223). Los jóvenes y las jóvenes, biológicamente, ya son personas adultas y pueden implicarse en nuevas formas de conducta social como las relaciones sexuales, la redefinición de la relación con los miembros de la familia, las relaciones de pareja o las interacciones con el grupo de iguales. Pero el recorrido social que el chico y la chica debe hacer dista de estar resuelto a los 20 años. Participando en contextos educativos diversos, ya sea formales como los académicos o informales como los laborales o con los amigos y amigas, se desarrolla el pensamiento operatorio, así como distintos dominios específicos de conocimiento en función, precisamente, de los contextos (las tareas y contenidos) en los que uno o una participa. En estos escenarios los jóvenes y las jóvenes exploran distintos roles y adquieren autonomía que no es más que la capacidad de planificar, regular y evaluar responsablemente la propia conducta. Para ello, se debe hacer frente a nuevos retos y nuevas demandas socioculturales: la cura del propio cuerpo, el mantenimiento económico³⁰, la independencia emocional de las personas adultas, el establecimiento de relaciones interpersonales nuevas, el aprendizaje de roles adultos, la adquisición y apropiación de sistemas de valores que pueden guiar y regular el propio comportamiento, la elección de la carrera profesional, de la pareja o la vivienda (Cole, Cole y Lightfoot, 2005). En definitiva, el adolescente debe adquirir aquello que le permitirá integrarse en una comunidad de referencia como miembro adulto y competente, encontrando su sitio en la sociedad, *“autodefinirse para un proyecto de vida en sociedad”* –dice Alfredo Fierro (2005, p. 93).

En definitiva, *“lo que caracteriza al adolescente es el hecho de estar tratando de elaborar su proyecto de vida y su identidad como individuo adulto”* (Onrubia, 2005, p. 20). En este sentido, la adolescencia no es más que un proceso de toma de posiciones. Las elecciones de la infancia están en manos de las personas adultas y las propias son de escaso alcance y de poca orientación hacia el futuro. Por el contrario, es en la adolescencia cuando las decisiones se vuelven importantes: elegir una pareja, unos estudios, un trabajo, unos valores y creencias, en definitiva: buscar un sitio en el mundo. *“El joven se compromete en un proceso en el que la clave para la maduración*

³⁰ En las sociedades occidentales cada vez se prolonga más la dependencia económica y la autonomía familiar, que puede llegar a los 30 años de edad. De modo que existe un desajuste entre, por un lado, la adultez fisiológica que el adolescente ya tiene y la incapacidad de ejercer de adultos socialmente: alargamiento del proceso educativo, de la emancipación, de la edad de tener hijos o hijas, etc.

psicológica es dar sentido al mundo social y encontrar en él un lugar comfortable” (Coleman y Hendry, 2003, p. 60).

Hemos intentado justificar que los cambios biológicos, psicológicos y socioculturales sitúan estas elecciones, juntamente con la necesidad de construir una identidad satisfactoria, como el elemento central en la adolescencia. Organizar la experiencia pasada y anticipar el porvenir en un relato coherente es el inicio de la construcción personal de la identidad narrativa de cada uno o cada una. El niño o niña apenas posee recuerdos y los que tiene difícilmente se organizan en un relato personal. Tampoco vislumbra el futuro con el objetivo de situarse en él. Mas la “memoria autobiográfica”, la reconstrucción de la propia historia vital, se vuelve relevante en la adolescencia, momento en que este relato empieza a formar parte de la propia vida personal.

- **El principal reto de la adolescencia: el “logro de la identidad”**

Erik Erikson nació en Frankfurt en el año 1902. Hijo de una joven judía, Karla Abrahamsen, y de un danés desconocido que abandonó a la madre justo cuando nació Erik. Después de vivir una adolescencia rebelde, digna de protagonizar algún libro de Goethe, fue maestro en una escuela para estudiantes americanos y adquirió un certificado en educación Montessori y otro de la Sociedad Psicoanalítica de Viena (siendo psicoanalizado por la misma Anna Freud). Cuando los nazis ocuparon el poder abandonó Viena y después de afincarse en Copenhague y en Boston aceptó un puesto de trabajo en la Escuela de Medicina de Harvard, practicando psicoanálisis a niños en su consulta privada. Allí conoció a Henry Murray, Kurt Lewin, Ruth Benedict, Margaret Mead o Gregory Bateson, influencias que hicieron que el viejo Freud se fuera alejando de la mente de Erikson, aunque siempre se mantuvo allí. Más tarde enseñó en Yale y en la Universidad de California (en Berkeley). En este momento realizó estudios sobre los indios Dakota y los Yurok y en el año 1950 publicó su “Infancia y Sociedad”, libro que contenía artículos de sus estudios de las tribus americanas, análisis de Adolf Hitler y de Máximo Gorka, así como su versión de la teoría freudiana y una discusión de la personalidad americana. Cuando el senador McCarthy entró en escena (años 50), Erikson abandonó Berkeley y trabajó en una clínica de Massachussets y, posteriormente, en Harvard. Se jubiló en el año 1970, 24 años antes de su muerte. En el

año 1968 publica su “Identidad, juventud y crisis”, libro que seguiremos para exponer sus ideas acerca de la tarea de la identidad en la adolescencia.

En el mencionado libro, Erikson (1977, p. 14) recuerda el trabajo realizado en la Clínica Mt. Zion de Rehabilitación para Veteranos durante la Segunda Guerra Mundial. *“En esa época llegamos a la conclusión de que la mayoría de nuestros pacientes no padecían ningún desorden nervioso causado por heridas recibidas en el campo de batalla, ni fingían estar enfermos, sino que, a causa de las exigencias de la guerra, habían perdido su sentimiento de mismidad personal y de continuidad histórica. Su control central sobre sí mismos estaba dañado”*. Esto es, precisamente, lo que el autor entiende por identidad: *sensación subjetiva de mismidad y de continuidad vigorizantes* (Erikson, 1977, p. 16). Y esto es lo que se pone en cuestión durante la adolescencia.

La mayor tarea que tiene ante sí el adolescente y la adolescente, según Erikson, es la construcción de una identidad psicosocial madura³¹. Ello implica desarrollar una identidad de género y una orientación sexual, comprometerse con otros individuos significativos, establecer objetivos educativos y vocacionales y, adoptar una serie de valores y una ideología determinada. Por lo tanto, se trata de construir un sentido coherente de uno mismo o una misma que integre el pasado, hacia dónde se dirige uno o una en la vida y en qué forma se encaja en la sociedad (¿a qué clase de carrera o trabajo quiero aspirar? ¿qué valores religiosos, morales y políticos debo adoptar? ¿quién soy como hombre o mujer? Etc.). Erikson denominaba *“sentimiento de identidad interior”* a la integridad que había de lograrse en la época adolescente: *“A fin de experimentar la integridad, el joven debe sentir una continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él”* (Erikson, 1977, p. 71).

Lograr esta identidad madura implica revisar las creencias y los modos de verse a sí mismo o sí misma, así como explorar identidades distintas: hacer unas cosas con los

³¹ En *Identidad, juventud y crisis* Erikson establece una teoría del ciclo vital según la cual existen ocho etapas de desarrollo psicosocial, cada una caracterizada por una crisis emocional con dos posibles soluciones, favorable o desfavorable. La quinta etapa corresponde a la adolescencia, que se desarrolla entre el “logro de identidad” (determinar el propio sentido de sí mismo o sí misma) y la “confusión de identidad” (no comprometerse ni agarrarse a nada ni a nadie). Para un análisis de su obra se puede consultar a Jane Kroger (2004, p. 15-52; 2007).

amigos, otras con la familia y otras con la pareja. El “juego social” en esta época sustituye el juego infantil, se trata de abrirse frente a un mundo lleno de nuevas posibilidades: fumar, beber, mantener relaciones sexuales, conducir, cuidar al hermano pequeño. Todo esto es demasiado para que los jóvenes lo controlen sin más y por eso Erikson adoptó el término de “crisis de identidad” para captar la sensación de confusión, incluso de ansiedad, de no “poderse aferrar a nada” ante los nuevos desafíos y los nuevos compromisos que se deben adoptar responsablemente. *“Allí donde la autodefinición resultante, por razones personales o colectivas, se hace demasiado difícil, sobreviene un sentimiento de confusión de rol: el joven contrapone más que sintetiza sus alternativas sexuales, étnicas, ocupacionales y tipológicas, y con frecuencia se ve obligado a optar definitiva y totalmente por unas u otras (...) entre las coordinadas indispensables de la identidad está la del ciclo vital, porque suponemos que sólo en la adolescencia el individuo desarrolla realmente los requisitos de crecimiento fisiológico, maduración mental y responsabilidad social que le permiten experimentar y supera la crisis de identidad”* (Erikson, 1977, p. 72 y 75).

El concepto de “crisis” que Erikson tiene en mente no tiene nada que ver con una amenaza o una catástrofe, se trata más bien de un momento decisivo de vulnerabilidad que puede conducir a un aumentado sentimiento de unidad interior o, como dice el propio autor, un incremento del buen juicio y la capacidad de “hacer las cosas bien” de acuerdo a los estándares propios y sociales. Es una oportunidad de mejora, una *sensación subjetiva de mismidad y de continuidad vigorizantes*.

Los tiempos en que Erikson escribía no son los nuestros y, hoy en día, “lograr la identidad” (tomar decisiones y adoptar compromisos para toda la vida) se ha convertido en una cuestión problemática. Sin embargo, pensamos que la conceptualización de la adolescencia como “moratoria psicosocial”, como momento de transición entre la infancia y la adultez sigue siendo vigente. El adolescente es adulto (biológicamente hablando) pero joven (socialmente) e intenta, mediante la experimentación de roles, encontrar un lugar en su sociedad y para ello hace lo que con Giddens llamábamos “reflexividad social”: piensa y reflexiona constantemente sobre las circunstancias en las que debe desarrollar su vida. No nos cansaremos de decirlo: para nosotros la identidad, individual y colectiva, significa “existir”, “ser”, encontrar el camino en nuestra cultura, el lugar en el mundo.

Mediante una entrevista semiestructurada sobre las decisiones y compromisos que los adolescentes habían adoptado en relación a temas vocacionales, religiosos e ideológicos, James Marcia (1966) estableció una tipología de cuatro niveles o estados de identidad a partir de la reformulación de algunos conceptos de Erikson. Estos cuatro estados son: la *difusión de la identidad* (no existen compromisos y son jóvenes que no se cuestionan quiénes son); la *identidad hipotecada* (se han comprometido prematuramente en ocupaciones o ideologías sin explorar y han adoptado la opción de los amigos o de los padres); la *moratoria* (individuos que experimentan una crisis de identidad y exploran posiciones ocupacionales, religiosas e ideológicas distintas) y el *logro de la identidad* (jóvenes que han llegado a compromisos sólidos y que desarrollan un firme sentido de sí mismos). Por ejemplo, “aún no sé que creencias religiosas tengo ni qué quiero estudiar” equivaldría a la *difusión de la identidad*. “Mis padres son católicos y por eso soy católico” a la *identidad hipotecada*. “Estoy buscando las creencias religiosas más óptimas” a la *moratoria*. Y, finalmente, “después de pensar mucho qué religión me parece la más sensata, al fin sé en qué creo y en qué no” equivaldría al *logro de la identidad*³².

Esta tipología de estadios de la identidad se ha relacionado con distintas características psicológicas llegando a la conclusión que los chicos y chicas que están en la *difusión de la identidad*, por ejemplo, tienen una correlación alta con trastornos psicológicos, niveles altos de ansiedad, baja autoestima, influenciados en las relaciones sociales y tendencias depresivas; mientras que las chicas y los chicos que están en el *logro de la identidad* son maduros y autónomos, con elevada autoestima, escasa ansiedad y muestran relaciones de cooperación. (Meus, Iedema, Helsen y Vollebergh, 1999, p. 428-432; Kroger, 2007; Markstrom y Marshall, 2007).

Pero, como decíamos anteriormente, el momento sociocultural (histórico, institucional y social) de Erikson es distinto al nuestro. Muchos adultos todavía padecen problemas de identidad o reabren la cuestión de quiénes son (Waterman y Archer, 1990). Un divorcio, un cambio de trabajo, una migración pueden provocar reformulaciones sobre quién es uno, cuál es su sitio en la sociedad y qué quiere llegar a

³² Un análisis longitudinal con una muestra de 1.538 adolescentes y una exhaustiva revisión de la literatura concluyen que, evolutivamente hablando, disminuye la difusión y la moratoria mientras que aumenta el “logro de la identidad” a pesar de que no se demuestra la necesidad de seguir la trayectoria de desarrollo que Marcia proponía en sus primeros trabajos. Un chico o chica puede no haber pasado la moratoria, por ejemplo, y situarse en el logro (Meus *et al.*, 1999).

ser. Además, uno puede establecer un sólido sentido de identidad en un área y estar buscando en otras (Coleman y Hendry, 2003). Por lo tanto, el “logro de identidad” empieza en la adolescencia pero, en las actuales condiciones, no termina en ella, tal como Erikson creía.

Más allá de situar la identidad como tarea propia del o la adolescente, lo que nos interesa resaltar de la posición, eminentemente clínica, de Erikson y sus seguidores (Marcia, Adams, Archer, Waterman, Kroger) es el acento puesto en una parte de la identidad que atañe al proyecto de vida individual o, lo que es lo mismo, lo que nos distingue de los otros u otras. Hidalgo y Palacios (2003, p. 263) definen el autoconcepto como *“la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás”*. Tal vez cabría añadir, *“por un lado, y para igualarnos con otros, por otro”*. Es decir, cuando decimos “soy catalán, me considero tojol-ab’al o europeo” estoy remitiéndome a categorías sociales que me vinculan con un conjunto de extraños (no conozco a todos los catalanes, tojolobales o europeos) pero, no obstante, me igualo a ellos (son las “comunidades imaginadas” de Anderson que antes citábamos). Por lo tanto, el autoconcepto es *la imagen, percepción o vivencia que tenemos de nosotros(as) mismos(as) y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos con el propósito de diferenciarnos de los demás, por un lado, así como para igualarnos con otros, por otro*. Partiendo de esta definición podemos distinguir la identidad personal en tanto *“aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de sus rasgos o aspiraciones propias juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a estos rasgos o aspiraciones. En ella caben características psicológicas y de personalidad (“soy optimista y alegre”); ideas y creencias (“no creo en Dios pero sí en la Justicia”) o aspiraciones futuras (“me gustaría ser empresario”)*. Una definición que nos lleva a reconocer el papel identitario del “proyecto de vida” individual que cada cual tiene, que se define y redefine mediante la “memoria autobiográfica” y que se resuelve a través de las “crisis” o los “puntos de inflexión”: momentos vitales que tienen consecuencias importantes en la redefinición de nuestra identidad o proyecto de vida (un divorcio, una nuevo trabajo, una migración o cosas por el estilo).

No obstante, también es verdad que la identidad no se agota en los aspectos idiosincrásicos, en nuestro proyecto de vida: nuestros compromisos, aspiraciones y características personales. *“La verdadera identidad depende del apoyo que el joven individuo recibe del sentido colectivo de identidad característico de grupos sociales significativos para él: su clase, su nación, su cultura”* (Erikson, 1963, p. 93). El “sentido colectivo de identidad” del que habla Erikson que, por cierto, le interesó más bien poco porque probablemente lo asociaba con el “totalitarismo” y el régimen de Hitler³³, es lo que Henry Tajfel, desde los cimientos de la psicología social europea, llamó “identidad social”. Es lo que ocupará nuestra atención en adelante.

- **De la “identidad personal” de Erikson a la “identidad social” de Tajfel**

Al igual que Erikson, Henri Tajfel conoció de primera mano la guerra y los efectos que tenía. Nacido en Polonia en el año 1919, empezó estudios de química en la Sorbona de París, pero en los albores de la segunda guerra mundial fue llamado a filas en el ejército francés. Año después, fue capturado por los alemanes que, por suerte suya, nunca se enteraron de que era judío, de modo que sobrevivió a la guerra, eso sí, visitando una serie de campos de prisioneros. Una vez liberado, Henri Tajfel descubrió que los miembros de su familia inmediata habían muerto y que el Holocausto nazi había terminado con parte de sus amigos más allegados. Después de la guerra trabajó en la Organización Internacional del Refugiado de las Naciones Unidas ayudando a reconstruir las vidas de huérfanos y sobrevivientes del campo de concentración. *“Cuando hoy miro atrás a la diversidad de cosas que he hecho entre 1945 y 1980, a menudo me parece que nunca he vuelto a ser tan útil como en los pocos años inmediatamente después de la guerra cuando tuve la oportunidad de ayudar a volver a salir adelante a unas pocas decenas de jóvenes, apenas algo más jóvenes que yo mismo lo era por entonces”* (Tajfel, 1984, p. 26). A partir de 1946 empieza a estudiar psicología y consigue el graduado en el Reino Unido en el año 1954. Después de trabajar en la Universidad de Oxford y visitar Estados Unidos en distintas ocasiones, termina como profesor de psicología social en la Universidad de Bristol hasta su muerte, de cáncer, en el año 1982.

³³ Años después escribiría: *“Uno empieza a comprender que la identidad de una persona o de un grupo puede ser relativa y definirse por contraste con la de otra persona o grupo, y que el orgullo de lograr una identidad firme puede significar una emancipación interior con respecto a una identidad grupal dominante, como la de la mayoría compacta”* (Erikson, 1977, p. 18).

Tajfel tiene unas preocupaciones muy profundas: el prejuicio, los estereotipos y el conflicto intergrupal. Analizando su biografía parecen preocupaciones muy naturales, incluso lógicas. De hecho, cuando finalizaba los estudios en el *Birkbeck College* de Londres, el Ministerio de Educación le concedió una beca como respuesta al ensayo que mandó, se titulaba “El prejuicio”. *“Aún hoy pienso que los entrevistadores debieron juzgar que yo tenía especiales motivos para conocer a fondo aquel tema, razón por la cual me dieron la beca”* (Tajfel, 1984, p. 18). ¿Qué condiciones mínimas pueden causar la formación de un grupo en base a la hostilidad de otro grupo? ¿Qué funciones tienen los estereotipos sociales? ¿Cómo las personas llegan a ser clasificadas en grupos y desarrollan diferenciaciones y complementariedades que subyacen a dichas clasificaciones?

Aún partiendo de la experiencia, en primera persona, de la hostilidad del hombre contra el hombre en su estado más elevado, los trabajos de Erikson y Tajfel tomaron derroteros bien distintos. De formación psicoanalítica, el primero, y de formación social, el segundo, acentuaron, aunque ambos creían en la complejidad de la identidad en tanto que fenómeno psicosocial, dos aspectos distintos de la misma. La “identidad personal” en tanto que historia de vida o logro de los compromisos y las elecciones individuales (Erikson), frente a la “identidad social” en tanto que autodefinición de un individuo en un contexto social a través de la pertenencia a (y evaluación de) los distintos grupos humanos que constituyen la sociedad: religión, etnia, nación, etc. (Tajfel)³⁴. *“Para los fines de esta discusión, entenderemos por identidad social aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia. Resultará claro que ésta es una definición limitada de “identidad” o de la “identidad social”. Esta limitación es deliberada, y tiene dos objetivos. El primero es no entrar en discusiones sin fin y a menudo estériles acerca de qué “es” la identidad. El segundo es que nos permitirá usar este concepto limitado en las discusiones que siguen. No hay duda de que la imagen o concepto que un individuo tiene de sí mismo o de sí misma es infinitamente más complejo, tanto en sus contenidos como en sus derivaciones”* (Tajfel, 1984, p. 292).

³⁴ Para una revisión de la teoría de la “identidad social” consultar Hogg (2003) y el excelente trabajo crítico de Scandroglio, López y San José (2008).

En el año 1971 Tajfel y sus colaboradores publicaron un interesante artículo donde ponían a prueba la condición mínima y necesaria para formar grupos y, consecuentemente, la discriminación entre los mismos. “¿Puede el simple hecho de la categorización social, en la medida en que pueda identificarse y aislarse de otras variables, llevar –en ciertas condiciones- a una conducta intergrupala que discrimine contra el exogrupo y favorezca el endogrupo?” (Tajfel, Flament, Billing y Bundy, 1971, p. 151). La situación experimental es bien sencilla. Se trataba de dividir a dos grupos de escolares a través de criterios francamente triviales, como el rendimiento en unas tareas de estimación de puntos (experimento 1) o de preferencia de pinturas (experimento 2). A continuación, mediante unas matrices (conocidas como “matrices de Tajfel”) los chicos y chicas debían repartir ciertas cantidades de dinero a los otros niños y niñas, que no habían tenido más contacto que el formar parte de los dos grupos distintos. Los investigadores concluyeron que los sujetos, en todas las condiciones experimentales, tendían a favorecer a los miembros del propio grupo sobre los del otro grupo. En el primer experimento un 85% mostraban discriminación intergrupala, mientras que, en el segundo, lo hacía un 75% (para un análisis y discusión ver Bourhis, Sachdev y Gagnon, 1996, p. 61-94).

24 años antes, Jerome S. Bruner había publicado, juntamente con Goodman, el célebre artículo *Valor y necesidad como factores organizadores de la percepción*, donde se mostraba como algún valor (por ejemplo, el valor de las monedas) era sobrestimado (efecto de la “sobrestimación perceptiva”) en comparación con estímulos neutros en función del estatus socioeconómico del individuo. Es verdad que otros estudios no han encontrado el efecto de la “sobrestimación perceptiva” pero la provocación de Bruner ya estaba lanzada. El *New Look* (nueva visión o enfoque) en el estudio de la percepción venía a considerar que variables “motivacionales”, “afectivas” o “cognitivas” (como el “valor”, la “necesidad” o el “interés”) tenían un efecto sobre los juicios perceptivos de magnitud de los sujetos. En pocas palabras: las monedas eran más grandes para aquellos que las necesitaban más. Todo ello llevó a Bruner a resaltar la importancia del uso de categorías (la categorización) en tanto que proceso “cognitivo-perceptivo” que nos permite conceptualizar la realidad con el objetivo de orientarnos en ella. Es decir, generalizaciones que tienen el objetivo de simplificar y sistematizar la abundancia, complejidad y ambigüedad de la información recibida del medio. Relacionada con los procesos de selección de información, generación de proposiciones,

simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis, la “categorización”, en tanto que proceso de abstracción, nos permite agrupar hechos, personas, fenómenos con el objetivo de entenderlos (hacerlos inteligibles) para poder actuar en ellos (Bruner, 1974).

Pues bien, Tajfel elaboró su teoría de la “categorización social” a partir de los pioneros trabajos de Bruner. Lo que intentó demostrar, 24 años después, es la suficiencia de la “categorización social” (del hecho de establecer, al azar o mediante procedimientos intrascendentes, grupos distintos) para crear discriminación intergrupal.

El “prejuicio” y los “estereotipos” no son más que procedimientos, basados en la categorización social, que nos permiten ordenar las personas en función de grupos (introducen simplicidad y orden donde hay complejidad y variación)³⁵. *“Un estereotipo social comporta la asignación en común de ciertos rasgos a los individuos que son miembros de un grupo, y también la atribución en común de ciertas diferencias respecto de los miembros de otros grupos”* (Tajfel, 1984, p. 142). Estos rasgos compartidos por una serie de personas (por ejemplo estereotipos sobre los catalanes, los judíos o los indios) suelen ir acompañados por una cierta predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de la categoría en cuestión. Esto es el prejuicio o juicio previo a una precomprensión, llegando a una conclusión (a la atribución de ciertas cualidades negativas a cierta persona) antes de que se recoja o examine la información proveniente de esta persona. Lo relevante de los estereotipos y los prejuicios es que suelen tener una equivalencia conductual, es decir, que solemos actuar según sus indicaciones. De modo que si tenemos ciertos estereotipos sobre los judíos y nuestro prejuicio (nuestra valoración) es claramente desfavorable, tenderemos a mostrar conductas agresivas, negativas frente a un o una judío/a (la acción, después, será congruente con nuestra valoración, nuestra categorización social estereotipada). Ello lo sabía bien Tajfel y, de hecho, siempre escondió su condición de judío frente los alemanes.

³⁵ Según el neoTajfeliano Michael A. Hogg (2003, p. 465) la discriminación (el uso de estereotipos y prejuicios) tiene el propósito de reducir la incertidumbre. Juntamente con sus colaboradores, ha descubierto que, cuando la incertidumbre se reduce, desaparece el efecto de la discriminación mínima entre grupos. En este sentido, la “categorización social” reduce la incertidumbre ya que la “identidad social” prescribe actitudes, percepciones, sentimientos y comportamientos.

Los estereotipos, aún pudiendo ser totalmente erróneos, son muy funcionales ya que simplifican nuestro trato con la realidad y permiten cumplir funciones muy importantes para la identidad y el grupo. Nos ayudan, dice Tajfel (1984, p. 174 y siguientes), a orientarnos en el mundo, a defender o preservar nuestro sistema de valores, a crear y mantener las ideologías del grupo y a crear diferenciaciones positivamente valoradas de un grupo respecto de otros grupos sociales. Es decir, valorar positivamente el grupo en función, oposición o negación del otro grupo. Y aquí llegamos a la raíz del “conflicto integrupal”, o sea, del problema social derivado del ejercicio de conductas hostiles y negativas hacia otro u otros grupos en función de la propia pertenencia grupal y el mantenimiento de nuestra autoconsideración positiva como miembro del grupo o grupos sociales³⁶ (Tajfel y Turner, 1985).

La categorización, como hemos dicho, permite ordenar, simplificar, organizar el entorno y, además, nos da información sobre cómo valorarlo. Pero la categorización no es gratuita. Se precisa localizar ciertas similitudes entre los elementos para que puedan formar parte de un mismo grupo. Por eso se activa el proceso de “comparación social” que tiene el objetivo de visualizar los “otros” para poder contraponerlos con el “nosotros”. Los “Chivas” versus los “Pumas”, el “Barça” contra el “Madrid”, “los indios” y los “mestizos”. Estos elementos necesarios que se deben buscar son los que permiten “objetivar” el grupo social (darle existencia y legitimidad): son la lengua, las banderas, los textos escritos, los museos y los monumentos, etc. Pero también se necesita de ciertas diferencias respecto otras categorías, otros grupos sociales. Por eso establecemos diferencias valorativas entre nuestro grupo y los otros (el mecanismo de “diferenciación categorial”). Las mujeres son mujeres en contraposición a los hombres; los negros en relación a los blancos y los indios a través de los mestizos (“*no se es indio si no es en relación con los criollos o los mestizos*” –afirma Marina, 2002, p. 171). El resultado final es la activación del proceso de “discriminación intergrupal” (la connotación negativa del otro grupo) (Tajfel y Turner, 1985). De este modo, nuestro grupo saldrá valorado positivamente ya que si los Chivas pierden, ganan los Pumas. *“El resultado es que el objetivo final de la comparación, diferenciación y discriminación es la consecución de una identidad social positiva. Esta identidad social emerge de la*

³⁶ Según Tajfel (1977, p. 291), al igual que según Leon Festinger de quien adquiere el postulado, el individuo se esfuerza por lograr un concepto o imagen de sí mismo satisfactorio.

pertenencia grupal y de su valoración en relación a otros grupos” (Perera, 2007, p. 170).

En este sentido, las conclusiones a las que llega Jorge Luis Cruz Burguete al estudiar las identidades en Chiapas son obvias. *“Consideramos que el conflicto es la condición más clara para la expresión de las identidades colectivas y la recomposición comunitaria (...) con los conflictos recientes en Chiapas, emergen las identidades colectivas cancelando diferencias entre los miembros de un grupo y estableciendo la diferenciación con los otros. Esas identidades pueden ser observadas a través del análisis de las coyunturas en que se reconstruyen las subjetividades sociales y aparecen los proyectos colectivos, pues es en el conflicto donde resurgen con mayor nitidez las identidades, donde el punto de recurrencia suele ser la tradición”* (Cruz, 2002, p. 117 y 118). Tal vez un ejemplo valga más que mil palabras.

El sociólogo Émile Durkheim solía decir que *mientras haya hombre, habrá religión*. Eso es así ya que la religión asegura, según el pensador francés, la estabilidad social a través de los ritos y ceremonias que tienen una función identitaria muy importante: afirmar y realzar el sentido de solidaridad de los miembros del grupo. Los valores compartidos por cada sociedad (la *conciencia colectiva*) otorgan cohesión y orden, de modo que la pérdida de estos valores compartidos conlleva un estado de “anomia” (sin norma ni ley) donde los individuos se sienten perdidos, insatisfechos y propensos a la ansiedad (Durkheim, 1987)³⁷. Ello se observa, muy claramente, en las comunidades indígenas de Chiapas donde la religión es el principal elemento de construcción colectiva que ordena, regula y legitima la interacción social. Ello se traduce en los “sistemas de cargo” o las “jerarquías cívico-religiosas”: “el policía de paz”, “el anciano de la iglesia”, “el predicador”, “el pastor”, etc. (Robledo, 2002). ¿Qué pasa si hay un conflicto político - religioso en la comunidad?

Desde principios de la década de los años ochenta del siglo pasado se ha producido, en los Altos de Chiapas, una serie de expulsiones de familias por motivos religiosos (cambio de iglesia). La irrupción de nuevas religiones (presbiterianos, grupos

³⁷ Desde que James George Frazer comenzó a publicar en 1890 la “*Rama Dorada*” se ha establecido un “consenso”, principalmente entre antropólogos, sobre el origen religioso de la política. Es decir, Frazer sustenta que la religión está vinculada a los usos sacerdotales del poder, de modo que la política y la religión están indisolublemente unidas, pues surgen de la emergencia misma del poder en el animal humano.

pentecostales, adventistas, testigos de Jehová) propicia un cambio en la afiliación religiosa de la población hacia la década de los años setenta. Los motivos son diversos: “el trago, la fiesta, la tradición o la costumbre” como parte integrante del rito católico en Chiapas se sustituye por el “tomar cargo, pagar diezma, asistir al culto y predicar” (Cruz, 2002). Muchas familias padecen el problema del alcohol que, en las nuevas órdenes religiosas, se prohíbe. El hecho es que comunidades como San Juan Chamula, Chenalhó, Larráinzar, Chalchihuitán, Zinacantán o Aguacatenango empezaron a expulsar del territorio municipal a los conversos. Estos se instalan en los alrededores de San Cristóbal de las Casas y se afincan en nuevos terrenos, muchas veces comprados por presbiterianos u otras órdenes religiosas. Nueva Zinacantán, Betania, Vida Nueva, Vistahermosa, San Marcos o Nazareth son comunidades de expulsados que se mezclan con indígenas en busca de nuevos territorios. Ello genera el replanteamiento de las identidades regionales y comunales llegando a lo que Gabriela Patricia Robledo (2002, p. 163) bautiza como “identidades panregionales” basadas en la condición de ser indio, *bankilal* (hermano), expulsado y pobre. La afirmación de ser indio y expulsado es un requisito para la negociación, para demandar servicios, escuelas y atención por parte del gobierno. Los tsotsiles y los tseltales, ahora conviviendo en un mismo territorio, pasan a reconocerse entre sí como indios, como *bankil* (hermanos), mientras que los “otros” son los *kashlanes* (blancos, mestizos) o los *tzoctones* (“los tierra piedra”, es decir, los indios chiapanecas). Se reabren las preguntas identitarias (¿quiénes somos?, ¿quiénes son ellos?, ¿dónde estamos?, ¿cuáles son nuestros compromisos?). Y se activan los tres mecanismos derivados de la “identidad social”: la *comparación social* (ellos son los blancos y las comunidades originarias), la *diferenciación categorial* (nosotros somos los “expulsados”, tenemos un mismo tronco común, la cultura maya, y somos indios) y, finalmente, el *conflicto intergrupal* (además somos pobres y necesitamos servicios ya que nos han expulsado). En Betania o Nueva Zinacantán conviven tsotsiles y tseltales, pero con distintos templos: presbiterianos, pentecostales, de Testigos de Jehová. El templo sigue siendo el centro de la organización y la toma de decisiones de los pequeños grupos en el interior de la comunidad (Cruz Burguete, 2002), simboliza al propio grupo o comunidad, diría Durkheim, representando sus valores, sus creencias y asegurando su cohesión social.

Pero el análisis de Tajfel no es definitivo. Para situar en el esquema de la “identidad social” las *ciertas formas implícitas y explícitas de vida compartida* de las

que hablábamos anteriormente, aún tenemos que especificar el papel de las representaciones sociales (introducidas brevemente por Durkheim en este apartado), de las teorías implícitas y la reformulación derivada del enfoque sociocultural. Aspectos que dejamos para más adelante, cuando hablemos de la función sociopolítica de la identidad sociocultural. El objetivo, de momento, es presentar las raíces del problema: la “identidad personal” de Erikson y la “identidad social” de Tajfel. Pero siendo el contexto de Chiapas tan culturalmente diverso no podemos menospreciar un aspecto que Tajfel trabajó en sus últimos años: se trata de los grupos minoritarios, el contacto entre grupos distintos o lo que la investigadora de la Universidad de California, Jean S. Phinney, ha estudiado bajo la etiqueta de “identidad étnica”³⁸.

De hecho, a Henri Tajfel siempre le inquietó un determinado análisis de la realidad social que coincide, aunque elaborado a partir de la sociología contemporánea, con el propuesto en esta tesis. *“Vivimos en un mundo en que los procesos de unificación y diversificación se desarrollan aprisa, más rápidamente que nunca. De alguna manera, los grupos humanos grandes se comunican entre sí más que nunca, saben unos acerca de los otros más que nunca y son cada día más interdependientes. Al mismo tiempo, hay una poderosa tendencia, virtualmente presente en todo el mundo, encaminada a la conservación y al logro de la diversidad, de las características e identidad propias de uno”* (Tajfel, 1984, p. 257).

Como respuesta a la globalización, el resurgimiento de grupos nacionales, étnicos o religiosos varios cobra protagonismo en los ejes de la *Era de la información* que hemos propuesto: “la globalización económica” y la “pluralización de las formas de vida”. Y por ello, “la psicología social de las minorías” (Tajfel, 1984, p. 349 y siguientes) o, lo que es lo mismo, cuestiones acerca de la desigualdad social: *¿qué son las minorías?, ¿cuáles son los efectos de la pertenencia a grupos minoritarios sobre su conducta social?*

³⁸ Aunque el concepto de “identidad étnica” puede ser muy discutido en tanto que nuevo sinónimo de “raza” y a pesar de que en el contexto europeo, al menos en España, se hable poco de etnias, es un concepto de uso común en Estados Unidos y en México, de modo que los indígenas y los mestizos se reconocen como pertenecientes a una etnia aunque, más que una raza, equivalga a decir “grupo lingüístico” (el tsotsil, el tseltal, por ejemplo, no agrupan modos de vestir, ni territorios, más bien lenguas, a pesar de que la lengua tsotsil de una zona pueda ser distinta al tsotsil de otra zona).

Las minorías tienen rasgos (el caso de los judíos que Tajfel conocía bien) físicos o culturales en baja estima por los segmentos dominantes de la sociedad, comparten desventajas especiales y, decíamos con Charles Taylor, *reivindican* el valor de su diferencia. “*Las nuevas demandas de las minorías se basan —escribía Tajfel originariamente en el año 1978, en su derecho a decidir ser diferentes (conservar su individualidad como grupo) de acuerdo a sus propios términos y no en los términos implícitamente adoptados o explícitamente dictados por las mayorías*” (Tajfel, 1984, p. 357). “Conservar la individualidad del grupo” implica, como todo proceso de “identificación social”, la comparación previa entre grupos, en este caso: entre minorías y mayorías. Unas comparaciones que mayormente tienden a menospreciar la valía y dignidad personal, la autoimagen y la propia estima de los miembros de los grupos minoritarios debido a los estereotipos y los prejuicios de los grupos mayoritarios. Frente a ello, la minoría puede dejar de existir como tal, cambiar de grupo, ocultar los propios orígenes (lo que hizo el propio Tajfel) o “*mantener su propia identidad y separación al tiempo que se esfuerza por asemejarse a la mayoría en cuanto a sus oportunidades de lograr las metas y señales de respeto comúnmente valoradas por la sociedad en general*” (Tajfel, 1984, p. 376; Tajfel y Turner, 1985). Esto es lo que el autor llama la “acomodación” o la “competición social” y se basa en el intento de crear o conservar la propia dignidad e identidad asociada a la pertenencia a un grupo que no es precisamente valorado y aceptado por los demás sin renunciar a las comparaciones con los otros. El caso, precisamente, del movimiento zapatista que no quiere la independencia de Chiapas, no pretende que los chiapanecos y chiapanecas sean distintos y distintas a los mexicanos y las mexicanas, sino que, muy al contrario quieren poder ser mexicanos, tener las condiciones óptimas para desarrollar sus vidas en tanto que mexicanos. Es decir, la minoría trata de seguir siendo diferente pero quiere lograr la igualdad con la mayoría, como dice Tajfel hablando de los movimientos negros en los Estados Unidos, “iguales pero diferentes”. Y ello se materializa, según el autor, a través de dos formas de “creatividad social”. La reevaluación de las características existentes en el grupo (la condición de “negro” por ejemplo) mediante una repositivización (“lo negro es bello” era el eslogan de los movimientos afroamericanos) o, la búsqueda en el pasado de tradiciones o atributos distintos para revitalizarlos y darles una significación positiva. Estas son formas que permiten una nueva diferenciación del grupo que, por definición, implica comparación.

“Todos estos ejemplos contienen por lo menos tres implicaciones importantes para nuestra discusión. La primera es que ciertas condiciones sociales que dan por resultado la “inferioridad” de un grupo llevan a una creatividad social genuina, a la búsqueda de nuevas dimensiones constructivas de comparación social. La segunda es que uno de los principales problemas con que probablemente se encontrarán los grupos minoritarios que se dedican a este tipo de creatividad es el de obtener la legitimación de sus esfuerzos (...) Finalmente, nuestra discusión implica una posible inevitabilidad de ciertas formas de comparaciones y acciones sociales intergrupales competitivas o conflictivas, si es que y siempre que las minorías están dispuestas a rechazar su estatus inferior y las ideas acerca de sus atributos “inferiores”” (Tajfel, 1984, p. 383).

“Las semillas del conflicto y de la tensión están siempre presentes” –concluye el autor (Tajfel, 1984, p. 383). No es menos cierto que la educación y el cambio social deben propiciar que cada grupo logre, conserve y estime su identidad sin menospreciar ni socavar la autoestima de los otros grupos. De todos modos, uno de los motivos de “conflicto social” más recurrente ha sido la llamada “condición étnica” de un determinado grupo humano. Jean S. Phinney estudia actualmente el tema bajo la etiqueta de “identidad étnica”.

- **De la “identidad social” de Tajfel a la “identidad étnica” de Phinney**

Jean S. Phinney, profesora en el Departamento de Psicología de la Universidad de California, Los Angeles, es probablemente la persona que más ha estudiado uno de los aspectos más importantes de la “identidad social” en las sociedades contemporáneas, a saber: la “identidad étnica”. Sus estudios se han centrado en el estudio de los adolescentes y jóvenes adultos pertenecientes a minorías étnicas, en especial en las relaciones entre la “identidad étnica” y el ajuste psicosocial de los y las jóvenes. Interesada en la formación de la identidad entre miembros que forman parte de distintas culturas o grupos étnicos, ha estudiado los factores culturales que permiten el ajuste familiar y escolar de los jóvenes pertenecientes a distintas minorías. En el año 1992 Phinney desarrolló una popular medida de la identidad étnica: “Multigroup Ethnic Identity Measure” disponible en su página personal de Internet³⁹ y revisada recientemente (Phinney y Ong, 2007). Lo que pretendemos es hacer una breve revisión

³⁹ <http://www.calstatela.edu/academic/psych/html/phinney.htm>

de algunos de los estudios realizados sobre la “identidad étnica”⁴⁰ a partir de los pioneros trabajos de Phinney.

Además de las cuestiones de identidad que las y los adolescentes deben afrontar (género, estudios, profesión, valores, etc.), los miembros de grupos étnicos minoritarios también deben establecer una “identidad étnica” lo cual, como hemos visto con el análisis de Tajfel, no es nada fácil ya que ésta puede estar contaminada por estereotipos y prejuicios varios. Uno puede renunciar a su pasado y asimilarse totalmente a la cultura predominante, lo que Carola y Marcelo Suárez-Orozco (2003, p. 179) llaman “huida étnica”, propia de aquellos que renuncian a las costumbres, lengua y formas de vida de sus países de origen. Otros pueden mantener una oposición activa contra la sociedad y los grupos mayoritarios que en ella viven. Tras haber percibido discriminaciones por las instituciones y la “sociedad de acogida”, los y las jóvenes pueden construir sus identidades en torno al rechazo al orden establecido. Es el caso de los Ñetas o los Latin King. El matrimonio Suárez-Orozco (2003, p. 184) lo denomina “identidades de oposición activa”. Finalmente, existe otro “estilo de adaptación”, aquél que Tajfel situaba en la “competición social” y que consiste en desarrollar “identidades transculturales” (para nosotros, *superpuestas*⁴¹) entre los elementos de la tradición de sus padres y las nuevas formas culturales. “*Creemos que la creación de las identidades transculturales es el más adecuado de los tres estilos. Preserva los lazos afectivos de la cultura de origen, pero permite que el niño adquiera las destrezas necesarias para desenvolverse de forma satisfactoria en la cultura dominante*” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, p. 194). En la época de la globalización y el intercambio de culturas (el llamado multiculturalismo), las *identidades transculturales* aparecen como las más adecuadas. Los y las jóvenes capaces de desenvolverse en varios códigos culturales tienen ventaja a la hora de manejarse en la *Era de la información*, evidentemente, siempre que dispongan de la educación necesaria y de un ambiente

⁴⁰ Carola y Marcelo Suárez-Orozco (2003, p. 201) definen la “identidad étnica” como “*un sentimiento compartido por los individuos de un determinado grupo que se basa en la idea de un origen común, unas creencias, valores y objetivos comunes y un destino compartido*”, mientras que Phinney y Rosenthal (1992) la definen en tanto que sentido de pertenencia a un grupo social de carácter étnico, así como los procesos emocionales, cognitivos y comportamentales que se derivan del reconocimiento de la propia etnicidad.

⁴¹ Las identidades siempre están instaladas en fondos culturales de conocimiento (las formas implícitas y explícitas de vida compartida), de modo que no pueden existir identidades más allá o fuera de las culturas (identidades transculturales). Las distintas pertenencias grupales, atribuciones y aspiraciones que constituyen el autoconcepto se superponen y mantienen en una jerarquía de importancia valorada para el sujeto (uno puede sentirse catalán y europeo, pero puede sentirse más catalán que europeo, por ejemplo).

socioeconómico propicio para desarrollarse en la sociedad de destino (siempre que puedan disponer de oportunidades)⁴².

Recientemente John W. Berry, Jean S. Phinney y David L. Sam (2006) han presentado los resultados de un estudio internacional sobre la adaptación de jóvenes inmigrantes (con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años) instalados en 13 sociedades (un total de 7.000 inmigrantes adolescentes). La conclusión es que se han encontrado, después de realizar un análisis factorial, cuatro perfiles de aculturación⁴³: *integración* (que equivale a la mejor adaptación psicológica y sociocultural), *étnica* (asociada con una buena adaptación psicológica pero una mala adaptación sociocultural), *nacional* (con una adaptación psicológica pobre y una adaptación sociocultural levemente negativa) y, finalmente, *difusa* (que equivale a la peor adaptación psicológica y sociocultural). Lo interesante, en relación a nuestros propósitos, es que los 4 patrones de aculturación o adaptación se basan en formas distintas de construir la identidad. Mientras que en la “integración” los adolescentes se identifican con las dos culturas, en la “étnica” solamente se muestran orientados hacia el reconocimiento y valor del propio grupo; en la “nacional”, hacia el valor de la sociedad mayoritaria de acogida y, en el patrón de “difusión”, las y los jóvenes viven la interculturalidad de un modo confuso e incierto (ver también Berry, Phinney, Sam y Vedder, 2006).

Así pues, tanto del “estudio longitudinal de adaptación de los inmigrantes”, codirigido por Carola y Marcelo Suárez-Orozco, de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, como del estudio internacional de John Berry, Jean Phinney y colaboradores, se puede concluir que los chicos y chicas que aceptan su cultura de

⁴² El sociólogo Manuel Castells (1998), para quién la identidad es fuente de sentido y experiencia para la gente, propone tres tipos de construcción identitaria o tres tipos de identidad. La *identidad legitimadora* (generada por las instituciones dominantes de la sociedad), la *identidad de resistencia* (la etnicidad, el fundamentalismo religioso o la autoafirmación nacional en tanto que formas de resistencia frente a la homogeneización, opresión y la dominación) y, finalmente, la *identidad proyecto* (redefinición de la posición en la sociedad y búsqueda de la transformación de la estructura social).

⁴³ Según el modelo bidimensional de Berry (1997; 2001) hay cuatro formas de materializar la aculturación (proceso por el cual un pueblo o grupo de gente adquiere una nueva cultura) según dos ejes: el respeto por la identidad cultural y la búsqueda de relaciones positivas. La combinación de ambas provoca cuatro situaciones: asimilación (“huida étnica” según el matrimonio Suárez-Orozco), segregación (“identidades de oposición activa”), desculturación (marginación y alienación dada por la no conservación de la identidad de origen ni la incorporación de la identidad de destino) e integración (“competitividad social”, “identidades transculturales”, “identidades biculturales”, “identidades superpuestas”, es decir, conservación de la identidad cultural y costumbres del país de origen y, al mismo tiempo, incorporación de códigos normativos y culturales).

origen e integran aspectos de la cultura de destino obtienen una mejor adaptación y una buena integración psicológica y sociocultural. Preservar los lazos afectivos y los recursos de sentido y experiencia de la sociedad de origen (la “identidad étnica”) y adquirir las destrezas y códigos de la sociedad de destino predice una óptima integración, con una elevada autoestima, un buen desarrollo psicosocial y unos buenos rendimientos académicos.

Urie Bronfenbrenner, en su ya clásica teoría de la ecología del desarrollo humano, también sugería que la participación en contextos o entornos diversos (ya sea de grupo étnico, clase social, religión, edad u otros factores del medio) conlleva efectos evolutivos positivos ya que las diferencias en las actividades que se realizan en estos distintos contextos, los roles que se adoptan y las relaciones interpersonales que se mantienen se elevan al máximo. Las hipótesis que mejor se ajustan a lo dicho son la 29 y la 30 de su libro *La ecología del desarrollo humano*. La primera de ellas dice: *“El desarrollo se ve incrementado en función directa del número de entornos con estructuras diferentes en los que la persona en desarrollo participa en varias actividades conjuntas y díadas primarias con los demás, en especial cuando éstos son más maduros o experimentados”*. Por su parte, la hipótesis 30 sostiene que *“los efectos evolutivos positivos de la participación en entornos múltiples se ven incrementados, cuando los entornos se producen en contextos culturales o subculturales que son diferentes entre sí, en cuanto al grupo étnico, la clase social, la religión, la edad, y otros factores del medio”* (Bronfenbrenner, 1987, p. 236 y 237). Por aquél entonces (Bronfenbrenner publicaba el libro en el año 1979) el autor sugería que un modo de comprobar esta hipótesis sería la comparación entre personas que hubieran crecido en dos culturas, que hubieran participado activa y ampliamente en cada sociedad, y que hubieran desarrollado amistades significativas con personas de ambas culturas. *“Si las dos hipótesis son válidas, esta persona, en comparación con alguien de la misma edad y el mismo status que hubiera crecido en un solo país y una sola subcultura, debería manifestar niveles más elevados de funcionamiento cognitivo y habilidad social, y debería ser capaz de aprovechar mejor la experiencia en un entorno educativo. No conozco ninguna investigación sobre este fenómeno, pero, sin duda, es susceptible de ser objeto de una investigación empírica, por ejemplo, a través de la comparación del desarrollo de niños que tienen una amplia experiencia en otras culturas o grupos*

étnicos con niños que no la tienen, manteniendo constantes otros aspectos del medio familiar” (Bronfenbrenner, 1987, p. 237).

Testar las observaciones de Bronfenbrenner no es sencillo. Para poder comparar los dos grupos que propone, debería haber variables que fueran iguales para que no pudiesen interferir en los resultados (por ejemplo el estatus socioeconómico). Lo que sí parece que se puede sostener, a partir de sus hipótesis y de los datos empíricos de los dos estudios anteriormente mencionados (el estudio de Harvard dirigido por el matrimonio Suárez Orozco y el estudio internacional de Berry, Phinney y colaboradores) es que las “identidades transculturales” (aquellas que aceptan, estiman y viven entre dos o más culturas, sin renunciar a la identidad de origen ni negar la identidad de destino mostrando, pues, una identificación con ambas) son las que mejor predicen una óptima integración (una buena adaptación psicológica y sociocultural).

Dicho esto las preguntas obligadas son: ¿en qué consiste una óptima *identidad étnica “transcultural”*?, ¿cómo se construye?, ¿qué factores están asociados a la *identidad étnica*?, ¿puede la *identidad étnica* propiciar una “identidad transcultural”?

La aproximación de Phinney al estudio de la “identidad étnica” bebe de las dos grandes fuentes vistas hasta el momento: el enfoque de Erikson (componente de desarrollo basado en procesos de exploración) y la teoría de la “identidad social” de Tajfel (componente de pertenencia grupal basado en procesos de compromiso grupal) (Phinney, 1990; Phinney, Romero, Nava y Huang, 2001, p. 136-137; Phinney y Ong, 2007).

El primer componente se refiere al proceso que lleva al adolescente a desarrollar exploraciones de su “identidad étnica”. Los chicos y las chicas pueden discutir con sus padres y sus iguales sobre la historia y tradiciones de su grupo y lo confrontan con la situación presente. La formación de una identidad étnica positiva durante este momento evolutivo conlleva pasar por los mismos estados que Marcia había descrito a partir de los trabajos de Erikson. Concretamente, Phinney (1989) propone tres estados de identidad étnica que equivalen a tres de los estados de identidad propuestos por Marcia: “identidad étnica no examinada” (que corresponde a la “difusión de la identidad”);

“búsqueda o exploración de la identidad étnica” (a la “moratoria”) y, finalmente, “identidad étnica lograda” o “identidad étnica internalizada” (el “logro de la identidad”).

La “identidad étnica internalizada” está caracterizada por una comprensión y apreciación más profundas de la propia etnicidad, de modo que después de explorarla toman decisiones sobre el papel que ella jugará en sus vidas. Se sugiere que en el estado inicial los y las jóvenes se mueven a través de un proceso de exploración. Desde la no conciencia del grupo étnico al que uno pertenece (primer estadio de Phinney) hasta llegar a conocerlo y asumirlo el mismo pasando por una fase de búsqueda de información sobre el propio grupo⁴⁴. Idealmente, después de este proceso de búsqueda, los individuos son capaces de definir su grupo de referencia y están satisfechos (tienen una autoestima positiva) de su pertenencia al mismo (Phinney, 1989; Phinney y Chavira, 1992; Syed, Azmitia y Phinney, 2007). Además de la autoestima, “el logro de la identidad étnica” (comprensión y apreciación más profundas de la propia etnicidad) está correlacionada con un buen rendimiento académico (Ong, Phinney y Dennis, 2006), una propensión al optimismo y a la utilización de adecuadas estrategias de afrontamiento (Phinney y Haas, 2003) y, negativamente, con sentimientos de soledad y depresión (Roberts, Phinney y Masse, 1999). También puede propiciar el desarrollo de “identidades biculturales” o lo que antes llamábamos “identidades transculturales” o “superpuestas”, es decir, identidades que integran la cultura *minoritaria* o de origen con aspectos de la cultura *mayoritaria* o de destino (Phinney, 2003).

El segundo componente de la “identidad étnica” se refiere a la afirmación y compromiso con la comunidad de origen en la línea desarrollada por Tajfel y Turner. De este modo, se entiende por “identidad étnica” el sentido subjetivo de pertenencia a un grupo étnico y las actitudes y sentimientos que acompañan al sentido de miembro del colectivo (Phinney, 1990). De acuerdo con la teoría de la “identidad social”, la afirmación étnica juega un papel importante en la autoestima personal y colectiva ya que la gente atribuye valor a los grupos con los que se siente comprometido. La “autoidentificación étnica” conlleva aspectos cognitivos (*me considero como miembro de mi grupo*), evaluativos (*estoy orgulloso de ser “indio”*), afectivos (*me siento*

⁴⁴ Esta fase de “exploración de la identidad étnica” se operativiza por ítems del tipo: *con el fin de aprender más sobre mi tradición cultural, he conversado con otras personas acerca de mi grupo étnico* (Phinney, 1992).

fuertemente ligado a la gente “negra”) y conductuales (uso la lengua de mi grupo étnico y participo de sus tradiciones).

Lo que entra en juego en la construcción de *identidades superpuestas* (“biculturales” –lo llama Phinney; “transculturales” –el matrimonio Suárez-Orozco) es el justo balance entre el *allá y entonces del nosotros* (la cultura de origen) y el *aquí y ahora de los otros* (la cultura de destino). Es decir, el contraste entre las *formas implícitas y explícitas de vida compartida* de ambas culturas. Lo que Carola y Marcelo Suárez-Orozco (2003, p. 157) llaman “campos de seguridad culturales” que incluyen las redes interpersonales y las ideas compartidas o los modelos para comprender la experiencia y ordenar los significados.

Pero como hemos intentado poner de manifiesto, las políticas identitarias surgen del conflicto intergrupalo, es decir, *“la identidad étnica se hace más importante cuando los adolescentes ven que su cultura es diferente de la de los demás, una percepción basada más en la historia familiar y en los juicios de otras personas que en sus propias conclusiones”* (Berger, 2004, p. 503). La comparación, totalmente necesaria en los procesos identitarios, se contamina con los *juicios de otras personas*, de modo que la identidad (personal, social o étnica) se configura mediante el reflejo que de uno mismo o de una misma le devuelven las personas significativas (la pareja, la familia, los amigos y amigas) y el entorno circundante en el que uno o una participa activamente e, incluso, en el que la participación no resulta tan activa, pero que también le afecta (en la escuela, el barrio y el trabajo, pero también los medios de comunicación, la religión local, las políticas económicas y las instituciones sociales). *“Cuando la imagen reflejada es, en general, positiva, el individuo (adulto o niño) siente que es digno y competente. Generalmente cuando el reflejo es negativo, resulta extremadamente difícil mantener una autoestima sin tacha”* (Suárez-Orozco y Suárez-Orzoco, 2003, p. 171). Esto es lo que los autores llaman “imágenes sociales reflejadas” y lo que Charles Taylor sitúa en el centro de su teoría del reconocimiento. *“Nuestra identidad está configurada, en parte, por la consideración hacia nosotros o su ausencia, a menudo por la errónea consideración de los otros, por lo que un individuo o grupo de individuos puede sufrir un daño real, una auténtica deformación, si las personas o la sociedad en su entorno les devuelven una imagen de sí mismos limitada, despreciativa o desdeñosa. La falta de consideración o la consideración errónea pueden infligir daño, pueden ser un modo de*

opresión, de apresar a alguien en una forma de ser falsa, distorsionada y reducida” (Taylor 1994, citado en Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003, p. 172 y 173).

Sin embargo, precisamente cuando la identidad devuelta es devaluada puede producirse un proceso de revalorización de la identidad. *La percepción de “inferioridad” de un grupo puede llevar a una creatividad social genuina, a la búsqueda de nuevas dimensiones constructivas de comparación social*, veíamos de la mano de Tajfel. Una nueva “creatividad social” que se puede materializar en un fenómeno de reevaluación positiva de características del grupo (el “red power” de los indios norte americanos) o, en una búsqueda de atributos de intención ancestral (exaltación de la lengua, rito, tradición). En este sentido la “identidad étnica” es más una respuesta, una necesidad, que una afirmación⁴⁵.

Phinney y Alipuria (1990) examinaron la “búsqueda” (exploración) y el compromiso (pertenencia grupal) de la identidad étnica en tres grupos minoritarios (americanos de procedencia asiática, africana y mexicana) en comparación con el grupo mayoritario (americanos de procedencia caucásica, es decir, blanca). El resultado, apoyado por otras investigaciones más recientes (Smith, 2002), fue que la “identidad étnica” deviene importante en los grupos minoritarios, es decir, la discriminación puede llevar a aumentar la identificación con el grupo de referencia con el propósito de enfrentarse al estigma. Existe evidencia empírica que muestra cómo miembros de grupos mayoritarios ni siquiera se ven a sí mismos como miembros de un grupo étnico (Phinney, 1992): no lo necesitan ya que tienen garantizada su supervivencia, es decir, *sus formas implícitas y explícitas de vida compartida* no están devaluadas ni puestas en consideración, permanecen en “lo dado por supuesto”.

Distintos factores y efectos (consecuencias) se han asociado a la construcción de una “identidad étnica” satisfactoria. La interdependencia familiar, el apoyo parental y la “identidad étnica lograda” correlacionan con un buen rendimiento académico, moderando los efectos del bajo estatus socioeconómico (Ong, Phinney y Dennis, 2006). En otro estudio se mostró cómo la “identidad étnica” se adquiere a lo largo de la vida y contribuye a tener actitudes positivas hacia el propio grupo y, también, hacia el otro grupo. Además, la diversidad étnica fuera de la escuela conduce a más interacción entre

⁴⁵ Equivale a la “identidad de resistencia” de la que habla Castells.

los grupos en la escuela, que predice actitudes positivas hacia los otros grupos (Phinney, Ferguson y Tate, 1997). El mantenimiento cultural parental predice un buen conocimiento de la lengua étnica lo que, juntamente con una interacción entre iguales del mismo grupo, fortalece la autoestima (Phinney, Romero, Nava y Huang, 2001).

De lo sostenido hasta el momento se desprende que la “identidad étnica” puede devenir significativa en grupos minoritarios como afirmación positiva contestataria al *status quo*. Debido a que la autoestima grupal se pone en duda por los prejuicios y estereotipos a que se ve expuesta, la etnicidad se convierte en relevante para la definición de uno mismo o una misma. En la adolescencia es un factor más (una tarea) que se suma al principal reto que las personas que pertenecen a este tramo evolutivo tienen: la elaboración de una identidad positiva que permita situar al individuo en la sociedad donde vive. “Las imágenes sociales reflejadas” son críticas en la reconstrucción de los sentidos y significados asociados a uno mismo o una misma. De modo que la sociedad en su conjunto (la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc.) puede ayudar a forjar identidades positivas estimulando el orgullo étnico, promoviendo la comprensión y aprecio a la diversidad, extendiendo las oportunidades socioeconómicas a todos y todas y negociando un horizonte ético y moral compartido que permita regular las hostilidades entre los grupos.

En las sociedades líquidas contemporáneas (descritas en el primer apartado del marco teórico que estamos desarrollando) se precisa, más que nunca, de identidades sólidas (aún se vayan negociando y renegociando a medida que la vida avanza) que permitan dirigir óptimamente nuestra conducta. El bienestar socio-personal depende de ello. La apreciación de los propios y los ajenos estados mentales, las necesidades, los pensamientos y las emociones, juntamente con el sentido de autoría o coautoría de los pensamientos y acciones, la experiencia de coherencia y el sentido de permanecer a lo largo del tiempo son rasgos de una identidad psicológicamente ajustada. Susan Harter (1999, p. 6) dice que la “autoconciencia”, la “autoagencia”, la “autocontinuidad” y la “autocoherencia” se precisan para desarrollar un óptimo sentido de uno mismo o una misma. El suicidio, la depresión, la soledad, la anorexia, el abuso de drogas o la esquizofrenia pueden ser síntomas de una identidad negativamente desarrollada.

Michael Chandler y su equipo, por ejemplo, se han dedicado a intentar responder el porqué los adolescentes de las minorías indígenas de Estados Unidos (los nativos indios americanos) presentan un mayor riesgo de suicidio. Los investigadores se han centrado en el problema de la continuidad (sentido de permanencia a través del tiempo, a pesar de los obvios cambios internos y externos). Lorraine Ball y Michael Chandler (1989) creen que el riesgo de suicidio es particularmente elevado en los chicos y chicas que no han resuelto el problema de la continuidad. Una disrupción en el sentido de continuidad de uno mismo y una misma invalida la previsión de futuro, de modo que se establece una ausencia de conexión con el mañana, algo muy importante para justificar el fin de la vida, que no es más que la ruptura definitiva con la esperanza de un mañana mejor. Esta hipótesis la contrastaron a través de unas historias (con cambios dramáticos) que debían interpretar y acabar un grupo de chicos y chicas que habían tenido o tenían pensamientos y conductas suicidas, otro grupo que tenían problemas psicológicos pero no ideas suicidas y, finalmente, sujetos no hospitalizados (grupo control). Los investigadores determinaron que los “adolescentes suicidas” eran distintos de los otros dos grupos ya que no podían proporcionar continuidades razonables en las historias. Por eso, quizá, en la cultura occidental se postula una básica estructura de personalidad que permanece a pesar de los cambios y permite entender la continuidad, mientras que los adolescentes nativos explican la continuidad argumentando que son el mismo personaje a través del tiempo ya que pueden contar una historia, normalmente colectiva, que permite ligar el pasado, con la actualidad y con el futuro. No obstante, estas historias han sido silenciadas y muchos indígenas sufren la pobreza, el alcohol y el abandono de sus lenguas y de sus prácticas culturales. Las tribus nativas americanas que participan en formas de reconstrucción cultural tienen menos suicidios que aquellas que han perdido sus tradiciones ancestrales (Chandler, Lalonde, Sokol y Hallet, 2003; Cole, Cole y Lightfoot, 2005, p. 650-651) la cual cosa sugiere la importancia de desarrollar identidades positivas, especialmente en los casos en que esto es más difícil (por ejemplo, en grupos minoritarios), entendiendo como identidades positivas las que son capaces de integrar, en un todo armónico y coherente, elementos de la cultura de origen (por lo tanto, que pueden expresar y ser reconocidos como indios, por ejemplo) con elementos de la cultura de destino (formas implícitas y explícitas que permitirán manejarse en la sociedad de acogida). Estas identidades, como hemos argumentado, parecen estar correlacionadas con un buen ajuste psicológico y sociocultural.

Un modelo evolutivo y bifuncional de la “identidad mediada” (MEBIM)

Los caminos trazados por Erik Erikson y Henri Tajfel nos llevan a destacar dos funciones de la identidad. Por un lado, la identidad personal planifica, regula, anticipa y ejecuta nuestras acciones a través de los *proyectos de vida* (quién queremos ser, con quién queremos estar, dónde queremos vivir, de qué queremos trabajar, etc.). Es la *función directiva* de la identidad personal. Por otro lado, la identidad se esgrime en un uso instrumental entre las personas y los grupos sociales, las llamadas “políticas identitarias” que, para nosotros, constituyen la *función sociopolítica* de la identidad sociocultural.

En el modelo de la “identidad étnica” de Jean S. Phinney se distinguen, precisamente, estos dos componentes, para nosotros funciones. La exploración de la identidad equivale al aspecto evolutivo de la misma: los jóvenes barajan la importancia y el papel que debe ocupar en sus vidas la cuestión de la etnicidad. “*Últimamente me he dedicado a conocer más sobre la historia, tradiciones y costumbres de mi grupo étnico*”; “*soy consciente de mis raíces étnicas y de lo que éstas significan para mí*”; “*me pongo a pensar mucho sobre cómo se podría ver afectada mi vida por el hecho de pertenecer a mi grupo étnico*”. Estos ítems corresponden al factor “elaboración de la identidad étnica” de “la Escala de Identidad Étnica Multigrupo” (Phinney, 1992; Phinney y Ong, 2007), mientras que, recogiendo los análisis de Tajfel y Turner, Phinney introduce el componente de “afirmación e identificación étnica” o, lo que es lo mismo, el carácter sociopolítico de la etnicidad: “*estoy feliz de ser miembro de mi grupo étnico*”, “*Me siento muy comprometido(a) con mi grupo étnico*”, “*estoy muy orgulloso(a) de mi grupo étnico*”.

A principios del siglo XX, en el agitado clima de la revolución rusa, el psicólogo Liev Semiónovich Vygotski (1985) realizaba una diferenciación entre los *procesos interpsicológicos* (aquellos que se dan en las relaciones entre personas) y los *procesos intrapsicológicos* (o “funciones psicológicas superiores” como la memoria, el lenguaje o el pensamiento). Los primeros son el origen de los segundos y los posibilitan, de modo que toda función psicológica humana (función intrapsicológica como el pensamiento, la inteligencia o el lenguaje) está presente anteriormente (aparece primero) en el marco de las relaciones sociales. Por ejemplo, el lenguaje en su uso

comunicativo precede el lenguaje en su uso intrapersonal (como instrumento para pensar). Primero utilizamos el “lenguaje” (la comunicación a través de gestos, por ejemplo) para expresar deseos, necesidades o, como apuntan Tomasello y Carpenter (2007), para “compartir intenciones”. Posteriormente, interiorizamos este instrumento (las criaturas se apropian de su uso y su función, aprenden a utilizarlo), de modo que el lenguaje pasa a ocupar una función intrapsicológica (“pensamiento verbal”), a saber: nos permite regular, planificar y ejecutar nuestra actividad.

Desde el clásico planteamiento de Vygotski, pues, algunos autores han distinguido la función intrapersonal (relacionada con la “representación”) de la función interpersonal (que tiene que ver con la comunicación, la pragmática y las relaciones sociales). Al menos esta es la lectura que propone, desde el estudio de la adquisición de la “teoría de la mente”⁴⁶, la psicóloga Janet Wilde Astington. Según ella, cabe diferenciar dos funciones del lenguaje, a saber, la función representacional y la comunicacional. El lenguaje, fundamentalmente, nos permite comunicar nuestras representaciones de la realidad (nuestros “puntos de vista” o, como diría Tomasello, “compartir nuestras intenciones”), de modo que puede ser usado en tanto que “sistema de comunicación interpersonal”, pero también como “sistema de representación intrapersonal” (Astington, 2006, p. 183). La competencia lingüística incluye las representaciones semánticas y sintácticas, por un lado, y la habilidad pragmática que nos permite expresar e interpretar los significados en el intercambio comunicativo, por otro. Es decir, un elemento cognitivo relacionado con la representación (de significados, por ejemplo) y un elemento pragmático relacionado con el uso del lenguaje.

Sostenemos, en el modelo que presentamos, que en la identidad cabe también la posibilidad de diferenciar entre la función intrapersonal y la función interpersonal. Para nosotros no se trata de divisiones ontológicas, de realidades distintas (por un lado, la identidad personal con su función intrapersonal y, por otro, lado la identidad sociocultural con su función interpersonal). Más bien se trata de funciones distintas de una misma realidad, de un organismo biopsicosocial. Estas funciones son la “directiva o ejecutiva” (relacionada con el “proyecto de vida” de cada cual) y la “sociopolítica”

⁴⁶ La capacidad o habilidad para comprender, interpretar y predecir la propia conducta y la conducta de otras personas a través de sus intenciones, creencias, deseos, motivaciones o conocimientos, en sentido amplio. Es decir, se trata de una capacidad psicosocial que nos permite atribuir intencionalidad a la conducta ajena, o la propia, con el objetivo de explicar y predecir los comportamientos y las acciones.

(relacionada con el “reconocimiento” de los grupos humanos con los cuales nos vinculamos).

Dicho esto, nos proponemos presentar un modelo (para abreviar, el MEBIM) que nos permita, *grosso modo*, entender la construcción narrativa de la identidad en la adolescencia para, *subtile modo*, ilustrar los mecanismos psicosociales implicados en su construcción (lo que Jerome S. Bruner llama *actos de significado*). El modelo se basa en la diferenciación de las dos funciones de la identidad anteriormente resumidas. El autoconcepto (o definición de uno mismo o una misma) se despliega en la *función directiva* de la identidad personal (“quiero ser artista”, “creo en Dios”, “soy responsable”) y la *función sociopolítica* de la identidad sociocultural (“estoy muy orgulloso de ser indígena”, “quiero lo mejor para mi nación”). Ambas están conectadas (mediadas) por el lenguaje (la narración), que nos permite no sólo vincularlas en una misma autodefinición coherente sino desarrollar la “identidad narrativa”: integrar los hechos pasados y nuestros proyectos futuros en una historia que nos permita fraguar un todo unificado, intencional, coherente y significativo (Bruner, McAdams, Nelson, etc.).

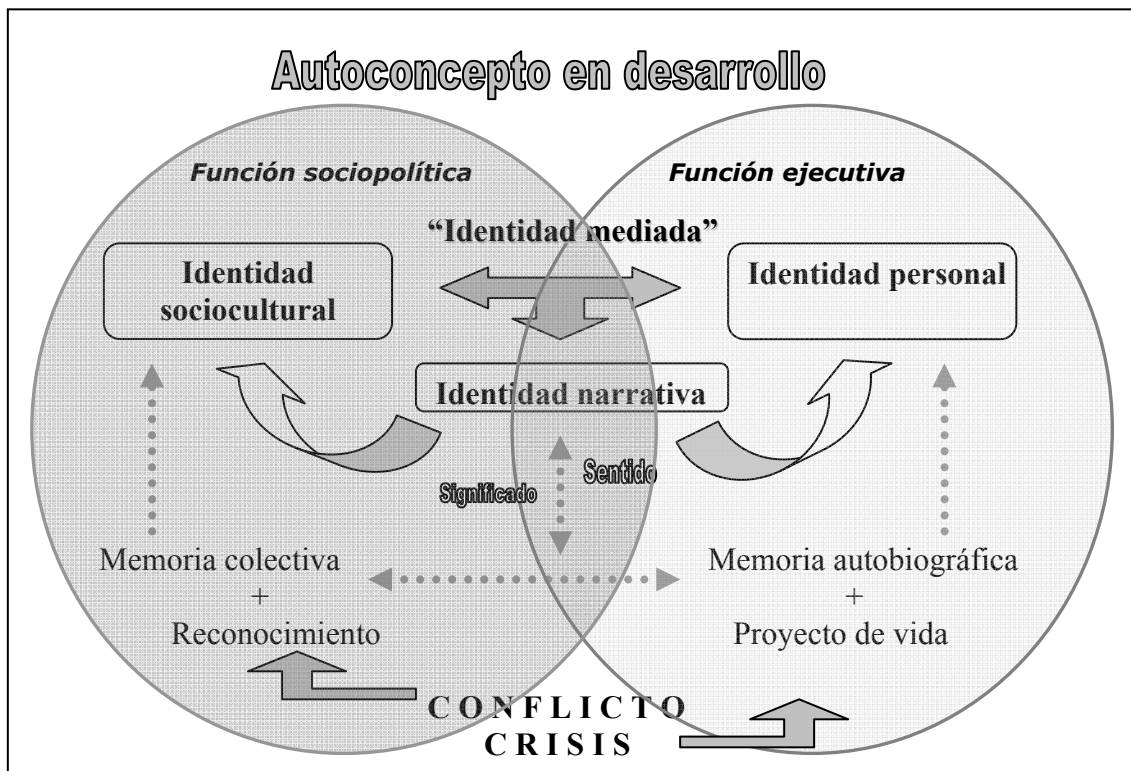


Figura 2.- Modelo evolutivo y bifuncional de la “identidad mediada” (MEBIM)

- **La segunda psicología en su vertiente narrativa y sociocultural**

Mucho se ha escrito y comentado alrededor de la figura y obra de Vygotski (Vila, 1987; Wertsch, 1988; Van der Veer y Valsiner, 1991; Daniels, 2003). Considerado para algunos el “Mozart de la psicología”, como un genio que a una pronta edad cambiaría el rumbo de la ciencia psicológica (Kozulin, 1994), el hecho es que no podemos entender parte de las ciencias de la educación y del desarrollo humano contemporáneas sin hacer un recorrido por el pensamiento del psicólogo bielorruso y el legado que, hasta nuestros días, no para de crecer (para una buena muestra de ello ver Daniels, Cole y Wertsch, 2007 o Gredler & Shields, 2008).

Para nuestros propósitos, nos interesan dos de las ideas del autor. Una es el llamado “*principio de la significación*” (Vygotski, 1995, p. 83 y siguientes), según el cual aquello que nos distingue de los animales es nuestra capacidad para *gobernar nuestra conducta mediante la creación y utilización de signos*. Es decir, medios auxiliares (de naturaleza sociocultural) que nos permiten autoestimularnos o, lo que es lo mismo, el hecho de que, entre el medio y nosotros, hay un conjunto de instrumentos (lenguaje, oral y escrito, matemáticas, dibujos, esquemas, mapas, ordenadores, etc.) que dotan la función mental de un carácter mediado. Es esta “actividad mediadora” (la persona utilizando un determinado “signo” como el lenguaje) el rasgo principal de las llamadas *funciones psicológicas superiores*, es decir, propiamente humanas (Vygotski, 1995, p. 93). Esto quiere decir que gracias al empleo y uso de “medios artificiales” (*instrumentos psicológicos* – lo llama Kozulin; *prótesis* – Bruner; *artefactos* – Michael Cole⁴⁷) se modifica toda la actividad natural de las funciones psíquicas o, como lo llama Vygotski, se inaugura la “conducta superior” posibilitando ir más allá de nuestras restricciones biológicas a partir de la amplificación de nuestras posibilidades psicológicas. Al igual que a un nivel físico determinado no podemos volar y por eso construimos aviones, a un nivel psicológico concreto no podemos recordarlo todo y por eso escribimos una fecha importante en un papel. En este sentido, la característica central de las funciones superiores (como el pensamiento racional, la memoria voluntaria o el lenguaje) es la estimulación autogenerada que propicia el uso de estímulos artificiales (el uso del lenguaje, de Internet, de la notación matemática, etc.)

⁴⁷ Para nosotros se trata de las *formas explícitas de vida compartida*. Por ejemplo, en San Juan Chamula (Chiapas) serían los vestidos que utilizan, la lengua tsotsil, el maíz, las fiestas como el carnaval o las canciones de la región.

que se convierten, de este modo, en las causas inmediatas de la conducta humana. Mientras que un animal despierta cuando su cuerpo así lo indica (su conducta está biológicamente orientada), una persona puede utilizar un instrumento cultural como el “despertador” que le indicará la hora de finalización de su sueño (su conducta entonces estará culturalmente orientada o, en otras palabras, será el “despertador”, un estímulo auxiliar, un instrumento cultural, quien, desde afuera, autogenerará la conducta, en este caso la de levantarse de la cama).

La segunda idea de Vygotski que queremos resaltar es la de los *orígenes sociales* de la conciencia humana, ya anticipada al principio de este apartado. Es decir, como resultado de la interacción que se produce en los escenarios de actividad culturalmente situados, los *aprendices del pensamiento* (Rogoff, 1993) se apropian de (hacen suyos) los usos de los instrumentos, los significados, los valores y las prácticas significativas de la comunidad (aprenden a conducir, hablar, escribir o conectarse a la red). Vygotski bautizó este principio como “ley de la doble formación” o “ley genética general del desarrollo cultural”. Según dicho principio o ley, toda función psicológica superior aparece dos veces: primero “fuera” del individuo (en el espacio social de las relaciones humanas) y, más tarde, “dentro” del individuo quien puede utilizar el instrumento autónomamente. El ejemplo paradigmático es el “lenguaje”, un instrumento psicológico y cultural que primero está fuera del alcance de las criaturas pero que, mediante la estimulación contextual (hacer cosas mediante él), pronto deviene en una poderosísima herramienta cognitiva (pensamos con palabras, sean estas audibles o no) que nos permite amplificar nuestros recursos psicológicos, representar la realidad y regular nuestras conductas.

En el año 1925 Vygotski pregonaba su proyecto intelectual. En la “conciencia como problema de la psicología del comportamiento” radica gran parte del *corpus vygotskiano* o, al menos, del planteamiento del problema principal a que éste hacía frente. “*La psicología científica no tiene que ignorar los hechos de la conciencia, sino materializarlos, trasladarlos a un idioma objetivo que existe en la realidad y desenmascarar y enterrar para siempre las ficciones, fantasmagorías, etc.*” (Vyotski, 1991, p. 44). Se trataba de hacer aquello que Wittgenstein tan bien metafóricamente enseñó: enseñarle a la mosca a salir de la botella. Salvando las enormes diferencias, nosotros

pretendemos hacer lo mismo con la identidad, concepto etéreo e hijo de múltiples interpretaciones.

En el mencionado trabajo el autor sostiene que la *experiencia humana* trasciende la del animal por tres motivos: la “experiencia histórica” (aquella que se transmite a través de los otros y otras), la “experiencia social” (las vivencias de estas otras personas) y, sobre todo, la “experiencia duplicada”⁴⁸ que nos permite adaptarnos activamente al mundo circundante (Vygotski, 1991, p. 45 y 46). Es la “experiencia duplicada” la que permite entender que, si bien el animal construye su aldea a expensas de su reloj biológico (está internamente orientado), el hombre y la mujer la construyen gracias al uso de instrumentos culturales como el compás, los mapas y los croquis previos, anticipando el resultado final (la casita) en la mente distribuida del arquitecto (distribuida entre los instrumentos que utiliza y las gentes que le ayudan). Así pues, la conciencia, en tanto que estructura de funciones psicológicas superiores, ordena, regula, planifica, en definitiva, orienta la acción. En otras palabras, la conducta deviene guiada mediante la conciencia, el *rector* de las funciones psicológicas superiores, a la par intelectual y afectiva.

De todos los instrumentos, sin embargo, el principal implicado en estas tres experiencias es el lenguaje, la posibilidad de la conciencia y el pensamiento. *“Porque siempre ha sido, y lo sigue siendo ahora, una reacción motriz de lenguaje, un reflejo condicionado, sin el cual no existe el pensamiento. Y eso es ya un interrogatorio, una manifestación del sujeto sometido a prueba, su respuesta verbal a las reacciones que, aunque no ha captado el oído del experimentador (ahí estriba la diferencia entre los pensamientos y el lenguaje) eran, sin duda, objetivamente anteriores”* (Vygotski, 1991, p. 53).

Y eso es lo que lleva a Vygotski a plantear la siguiente conclusión, para nosotros el principio obligatorio de toda reflexión en torno la identidad. *“Es en el lenguaje donde se halla precisamente la fuente del comportamiento social y de la conciencia”* (Vygotski, 1991, p. 57). El mecanismo del conocimiento de uno mismo (la

⁴⁸ Mientras que la araña que teje su posada lo hace guiada por el instinto, el arquitecto proyecta en su mente el resultado final, de modo que previamente la obra ya está planteada en su cabeza y en los instrumentos que la acompañan (el compás, el croquis y los cálculos del edificio). Esto es lo que Vygotski, recuperando la metáfora de la araña de Marx, llama “experiencia duplicada”.

tradicionalmente llamada *introspección*) y del conocimiento del otro u otra (lo que hoy llamamos “teoría de la mente”⁴⁹) es el mismo. “*Tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los demás, porque nosotros mismos con respecto a nosotros mismos somos lo mismo que los demás con respecto a nosotros. Tengo conciencia de mí mismo sólo en la medida que para mí soy otro, es decir, porque puedo percibir otra vez los reflejos propios como nuevos excitantes*” (Vygotski, 1991, p. 57)⁵⁰. Por eso “*la idea del doble es la más cercana a la idea real de la conciencia*” y por eso el sordomudo, no teniendo lesionados los centros del lenguaje, no puede aprender a hablar⁵¹.

Tradicionalmente, se ha reconocido que el “significado” es la unidad indivisible del lenguaje y el pensamiento: es la tesis expuesta en su *Pensamiento y habla*, ya que en el significado confluyen ambos (las palabras del lenguaje con las ideas del pensamiento). Pero esta no es la unidad de análisis de la conciencia. Poco antes de morir, el autor bieloruso preparaba unas conferencias en el curso académico de 1933/1934 del Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado. Allí afirmó que la “vivencia” es la unidad de análisis de la relación entre la personalidad y el medio, es decir, de la conciencia. “*La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia*” (Vygotski, 1996, p. 383).

En la vivencia confluye el modo de percibir, evolutivamente marcado, que tiene el niño/niña o la persona en desarrollo en relación al medio. Esta vivencia determina (regula, orienta) la conducta que realizamos frente a algo o alguien. Por ejemplo, un niño de pocos meses agarrará con las manos una manzana para metérsela en la boca; un niño mayor la pelará y se la comerá de postre, mientras que un adulto pintor realizará un

⁴⁹ Ver nota a pie de página 46.

⁵⁰ Las similitudes entre las ideas contenidas en este párrafo y los planteamientos de George Herbert Mead saltan a la vista. Según ambos, la conciencia (Vygotski), el *self* o identidad (Mead) son producto de la participación social y de la influencia de los “otros significativos”. El mecanismo postulado por ambos autores es que *somos objetos de nosotros mismos*, y así construimos nuestra identidad. La recuperación de la clásica distinción de William James entre el “I-self” (sujeto conocedor) y el “Me-self” (objeto del conocimiento).

⁵¹ Debido a la falta de oído se paraliza la posibilidad de que el lenguaje sea reversible (retorne como excitante del propio hablante), ello no quiere decir que el sordomudo no pueda pensar, ya que su sistema comunicativo (*el lenguaje de los signos*) funcionalmente es igual al lenguaje hablado.

hermoso bodegón. Es la percepción de esta manzana (la vivencia) la que acaba guiando lo que hacemos con ella. En este contexto tiene sentido la definición de desarrollo humano propuesta por Urie Bronfenbrenner (1986, p. 47): “*el proceso mediante el cual una persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelan las propiedades de este ambiente, lo sostienen y lo reestructuran, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido*”. Probablemente la influencia de Kurt Lewin sobre Vygotski y sobre Bronfenbrenner explican el acento puesto por ambos en el campo vital o psicológico, es decir, el ambiente tal y como se percibe o, volviendo a las conferencias de principios de los 20 de Vygotski, a la conciencia como guía de la conducta humana (la *experiencia duplicada* que nuestros parientes más cercanos evolutivamente parecen no tener).

Las consideraciones de Vygotski nos inclinan a considerar que, al estudiar la identidad, estamos ante de un fenómeno puramente social, cultural. Recordando la “ley de la doble formación” podríamos afirmar que los contenidos de la identidad (los motivos, razones de autodefinición) aparecen primero en el marco de las relaciones humanas, por lo tanto, en el espacio sociocultural y que, a través de la *apropiación* humana, se adquieren ciertas etiquetas, características, rasgos que nos permiten autodescribirnos. Si esto es verdad y, pensamos que lo es, las definiciones identitarias presentes en Internet, en los medios de comunicación, en las escuelas o en el trabajo (en los espacios sociales de relación) serán sumamente importantes ya que determinarán los contenidos con los que uno se define. Así, si uno está expuesto a imágenes discriminadoras, estigmatizadoras, contenidos negativos en torno a su persona o grupo (por ejemplo los mal llamados “ilegales” o “sin papeles”) puede “recoger” (apropiarse de) estos elementos de autoadscripción.

Situados teóricamente en esta perspectiva no resulta difícil entender los clásicos estudios que se han centrado en el efecto de la dicotomía “culturas individualistas, independientes o modernas” (propias de los Estados Unidos, Canadá y los países del norte y del oeste de Europa) vs. las “culturas colectivistas, interdependientes o tradicionales” (propias de Asia, África, países del sur de Europa y Latinoamérica) (Triandis, McCusker y Hui, 1990; Markus y Kitayama, 1991). Los individuos que forman parte de las *culturas individualistas* toman como eje de definición de sí mismos

la independencia y la autonomía “*mediante la referencia a los propios repertorios internos de pensamiento, sentimiento y acción más que mediante la referencia a los pensamientos, sentimientos y acciones de los otros*” (Markus y Kitayama, 1991, p. 226). La definición de uno mismo presentará pocas referencias a los grupos con los cuales se identifica. En cambio, en las personas procedentes de *culturas colectivistas* se observan definiciones de la identidad basadas en la pertenencia a grupos sociales. La identidad personal pasa a estar supeditada a los designios y normas de la familia, la clase social que ocupa o la nación. “*La experiencia de la interdependencia implica el verse a uno mismo como parte de una relación social abarcadora y del reconocimiento que la propia conducta está determinada, es contingente respecto de y está organizada por lo que el actor percibe de los pensamientos, sentimientos y acciones de los otros partícipes de la relación*” (Markus y Kitayama, 1991, p. 226). Ahora serán las normas, valores y tradiciones del propio grupo o grupos (étnicos, religiosos, nacionales, etc.) los que definirán la conducta personal. Evidentemente, esto no quiere decir que todos los individuos de culturas colectivistas respondan necesariamente a este perfil y los pertenecientes a culturas individualistas al otro. Además, el cruce de culturas existentes en la actualidad borra algunas de las diferencias supuestamente esenciales que caracterizan las culturas. El hecho es que la identidad, más que relacionarse con los genes y el cerebro, tiene que ver con la cultura, los mitos, las leyendas, las historias que circulan alrededor de los contextos en los que uno está inmerso. Por eso, a la hora de elaborar un modelo teórico que dé cuenta de las funciones de la identidad en la adolescencia y de los mecanismos psicosociales que están implicados en su construcción debemos basarnos y partir de la llamada “psicología cultural”.

Hay un acuerdo tácito en situar el pensamiento de Vygotski y su escuela (Luria, Leontiev, etc.) como uno de los motivos compartidos de adscripción a la *psicología cultural* que Michael Cole, en el año 1996, consolida como una “disciplina del pasado y del futuro”. “El pasado” es la *segunda psicología* de Wundt o, lo que es lo mismo, la “psicología de los pueblos” que tiene el propósito de comprender la participación de la cultura en los procesos psicológicos. “El futuro”, responder la intrigante cuestión de cómo crear las condiciones que permitan optimizar el desarrollo humano. La propuesta de Michael Cole es la “quinta dimensión”: espacios planificados y diseñados culturalmente que permiten adquirir una serie de competencias y destrezas a los niños y niñas (Cole, 2006).

El libro fundacional de Michael Cole (1999, p. 103) establece siete características básicas de la *psicología cultural*. La *acción mediada por artefactos en un contexto* se convierte en el principal objeto de investigación. Los artefactos, instrumentos a la vez ideales y a la vez materiales (como narrativas, guiones, ordenadores, libros, etc.), son *los constituyentes fundamentales de la cultura*. Y ésta es el resultado de las actividades cotidianas, micro y macro, que *entretretemos conjuntamente*. En consecuencia, la mente, “co-construida” y “distribuida”, surge de la actividad mediada conjunta de las personas. La diferencia frente a otros enfoques teóricos (como la maduración biológica, el constructivismo o el conductismo) consiste en afirmar que la herencia biológica y los patrones universales del ambiente actúan a través de la cultura (“los diseños de vida” o características históricamente específicas de las sociedades) (Cole *et al.*, 2005, p. 30). Por un lado, vivir en Chiapas, Catalunya o Hong Kong modifican, de una determinada manera, nuestras creencias, nuestras interacciones y nuestros sistemas políticos, educativos y sociales (recordar el trabajo de Markus y Kitayama presentado anteriormente). Por otro, hay determinadas regularidades que nos hacen a todos y todas iguales, aun viviendo y participando en escenarios tan diversos, iguales. Barbara Rogoff (2003) se refiere a la necesidad de vincularse afectivamente con los otros y otras, a las oportunidades de aprendizaje que las comunidades brindan a sus aprendices, a la interdependencia y autonomía, a la existencia de transiciones a lo largo de la vida, a los roles de género o al desarrollo cognitivo; es decir, tareas meramente culturales que realizamos a través de la participación y transformación de nuestra actividad gracias a la guía (el modelo, andamiaje, ayuda) de los otros y otras (Rogoff, 2003, p. 368).

No todos los autores se adscriben de la misma forma a la llamada *psicología cultural*. A pesar de que comparten el interés en la fuerza de la cultura para formar la mente humana, se distinguen varios enfoques en función de diferentes acentos que responden a distintas motivaciones. Vamos a destacar, muy someramente, dos de estos, que son los más estrechamente vinculados con el modelo que proponemos. Se trata de la *perspectiva sociocultural* de James Wertsch, Pablo del Río, Amélia Álvarez, Álex Kozulin, Bárbara Rogoff, entre otros, y la *psicología narrativa* del último Jerome S. Bruner y de psicólogos procedentes de otras áreas como el caso de Dan P. McAdams, que proviene de la psicología de la personalidad.

El objetivo de la perspectiva sociocultural en psicología consiste en “*hacer que las ciencias humanas sean más capaces de abordar las principales cuestiones sociales de la actualidad*”. El nacionalismo, la globalización, el terrorismo, los conflictos entre grupos humanos, la construcción de la identidad o los modelos educativos adecuados para integrar a los y las inmigrantes pueden convertirse en objetos de análisis para el psicólogo sociocultural. “*Y, puesto que estas cuestiones se presentan en formas complejas y no en forma de fragmentos disciplinares ya preestablecidos, creemos que un punto de partida para conseguir nuestro objetivo es encontrar un lenguaje común que posibilite una comunicación efectiva entre unos límites académicos trazados de manera artificial*” (Wertsch, del Río y Álvarez, 1997, p. 10). ¿Cuál es este lenguaje común?

“*El objetivo de la investigación sociocultural es comprender las relaciones entre el funcionamiento mental humano, por un lado, y la situación cultural, histórica e institucional, por el otro. En un mundo caracterizado por transiciones políticas rápidas, por el resurgimiento de los nacionalismos y por otras muchas formas de cambio potencialmente positivas, aunque a menudo mortales, la investigación sociocultural nunca ha podido resultar tan oportuna*” (Wertsch, 1997, p. 49). Las relaciones entre el funcionamiento mental humano o, según la reformulación de Wertsch⁵², los *individuos-que-operan-con-instrumentos de mediación*⁵³ y los escenarios donde estas acciones tienen lugar. Unos escenarios culturalmente situados, históricamente contextualizados e institucionalmente planificados.

En el año 1991 James V. Wertsch publicaba *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Un trabajo que, a partir del “matrimonio” entre Vygotski, Bakhtin y Wittgenstein, replanteaba la cuestión de la agencia humana. Según el autor ésta está completamente ceñida a la interacción (los diálogos, las voces) que se produce con otros y otras a través de los “instrumentos culturales” o la “mediación de los significados”. En la participación en prácticas

⁵² “*Dado que mi centro de atención se ha expandido del funcionamiento psíquico a la categoría más general de la acción humana, necesito revisar mi formulación original del análisis sociocultural (...) Se podría revisar esta formulación de la siguiente forma: la tarea de un enfoque sociocultural consiste en explicar y exponer las relaciones entre la acción humana, por un lado, y los contextos culturales, institucionales e históricos en los que esa acción tiene lugar, por el otro*” (Wertsch, 1999, p. 48).

⁵³ Se trata de, según Wertsch, de la *tensión irreductible entre los instrumentos mediacionales y el individuo (individuos) que los utilizan*, no siendo posible, pues, separar los artefactos culturales (como el lenguaje) de la acción humana.

socioculturales compartidas, influenciadas por los macro niveles de la comunidad y los microniveles de la acción cotidiana, es donde se dan los procesos de gestión y construcción de significados, la *apropiación* (interiorización, dominio⁵⁴) de las voces ajenas (ya sea de los otros sociales, de las instituciones políticas y educativas o de los mensajes de los *mass media*) (Wertsch, 1993; Hatano y Wertsch, 2001).

Se trata, pues, de seguir tres postulados. Primero, situar la “acción mediada” como unidad de análisis (*el agente que actúa con instrumentos de mediación*) y el contexto sociocultural como el escenario donde esta acción tiene lugar. Un contexto que comprende tres niveles o realidades: las fuerzas culturales, el momento histórico y las instituciones políticas, educativas, etc. Segundo, responder a la necesidad metodológica de comprender la génesis de los aspectos del funcionamiento mental (“sólo en el movimiento un cuerpo muestra lo que es”). Finalmente, la consideración, también rescatada de Vygotski, según la cual las funciones mentales del individuo tienen un origen social. “*La naturaleza psíquica de los seres humanos representa el conjunto de las relaciones sociales interiorizadas que se han convertido en funciones para el individuo, y forman la estructura del individuo*” (Vygotski, 1995, p. 148).

Casi paralelamente a las ideas de James Wertsch y sus colaboradores se manifiesta un desgaste en la “metáfora del ordenador”. El cognitivismo, que había sustituido el conductismo a mediados del siglo XX como principal paradigma científico para entender la mente, no cumplió su promesa⁵⁵. Es así como nace la *psicología narrativa*, debido a un cierto desencanto, una desilusión, frente al mecanicismo imperante en la psicología del siglo XX. Se trataba, recordaba Jerome Bruner (1991, p. 19), “*de recuperar la mente en las ciencias humanas después de un prolongado y frío invierno de objetivismo*”. Y “recuperar la mente” quiere decir entender cómo la *psique humana*, en tanto que conjunto de estados intencionales, crea, desea, interpreta la realidad. Esto quiere decir estudiar la naturaleza de la construcción del significado, su conformación

⁵⁴ El principal interés de Wertsch es entender los procesos de producción y consumo de determinadas herramientas culturales (“*ver cómo se consumen, apropian, resisten, etc. las herramientas culturales*” Wertsch, 1999, p. 257). Su caso-estudio paradigmático es la historia oficial y no oficial de Estonia y los cambios generados en la Rusia soviética y postsoviética (Wertsch, 2002). Por eso el autor, en el consumo de herramientas culturales, distingue la internalización como dominio (saber utilizar un determinado instrumento, conocer qué es, poder describirlo sin *apropiarse* de él, sin creerlo o vincularlo a la experiencia propia) de la internalización como apropiación (utilizar el instrumento, un estereotipo por ejemplo, sin sospechar siquiera que existe, afectando a la acción mediada de maneras que el agente no imagina) (Wertsch, 1999, capítulo 2 y p. 267-271).

⁵⁵ La promesa era entender los procesos de construcción, representación, manipulación de significados.

cultural y el papel que tiene en la acción humana. “*Por eso, volvemos a la cuestión de cómo puede construirse una ciencia de lo mental alrededor del concepto de significado y los procesos mediante los cuales se crean y negocian los significados dentro de una comunidad*” (Bruner, 1991, p. 27).

La década de los 80 representa el inicio de esta “recuperación”. Es a lo largo de estos años cuando aparecen, en la ciencia psicológica, seis trabajos fundamentales (tres de los cuales pertenecen a Jerome Bruner)⁵⁶. El año 1985 Dan McAdams publica *Power, Intimacy, and the Life Story: Personological Inquires into Identity* o, lo que es lo mismo, su teoría de la identidad en tanto “historia de vida”. Al mismo tiempo, Bruner presenta, en un libro colectivo editado por Eisner, *Narrative and Paradigmatic Modes of Thought* donde distingue, en la especie humana, dos modos de entender y comprender el mundo. El “pensamiento paradigmático” (propio de la lógica, las matemáticas y la ciencia) y el “pensamiento narrativo” basado en historias que permiten comprender las *vicisitudes de la intención humana* organizadas en el tiempo, así como dar cuenta de lo que sucede en el mundo (aquello que traspassa lo culturalmente normativo, lo que debería ser o lo que deviene desconocido). Es decir, mientras que en el *modo paradigmático* la gente utiliza la lógica, la observación empírica y el análisis analítico con el objetivo de explicar cómo trabaja el mundo; en el *modo narrativo*, la gente construye historias para entender cómo las personas traducen sus deseos e intenciones en manifestaciones comportamentales desplegadas en el tiempo⁵⁷. De modo que si, siguiendo a Vygotski, la conciencia, culturalmente mediada, domina o regula la conducta humana a través de las “vivencias” (unidad de análisis de la relación entre la personalidad y el medio), la narración o narraciones (los modos de penetrar en las vicisitudes humanas, en las intenciones, creencias y deseos) son la herramienta que nos debe permitir, precisamente, conocer estas *vivencias*.

⁵⁶ En filosofía cabe recordar la publicación de *After Virtue* de MacIntyre (1981), los tres volúmenes de “Tiempo y Narratividad” de Paul Ricoeur (1985, 1986 y 1988) o el *Sources of the Self* de Charles Taylor (1989), que consolidan el “viraje narrativo” propiciado por la lectura del último Wittgenstein y la hermenéutica de Gadamer.

⁵⁷ Más recientemente Bruner (2003, p. 140) ha replanteado su clásica distinción. “*Hoy considero que mi entusiasta persuasión juvenil de que existían dos mundos mentales traducibles uno al otro, el paradigmático y el narrativo, era profundamente equivocada. Sí, existe un pensamiento paradigmático que se ocupa de verificar las proposiciones bien formuladas acerca de cómo son las cosas. Sí, existe uno narrativo, dirigido también hacia el mundo; pero no hacia cómo son las cosas, sino hacia cómo podrían ser o haber sido. El modo paradigmático es esencial e indicativo: hay un elemento x que tiene la propiedad y por lo cual su órbita tiene la propiedad z. La narrativa es normativa, su modo es el subjuntivo*”.

En el siguiente año (1986) aparecen *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct* (editada por Sarbin) y *Actual Minds, Possible Worlds* de Bruner. En el primer libro, Theodore Sarbin (1911-2005) sostiene que la “narrativa” puede servir como metáfora para la psicología contemporánea. De esta manera, se abandona el mecanicismo de la metáfora del ordenador que no puede dar cuenta de la naturaleza histórica y vital de las personas humanas situadas en contextos sociales. En el año 1987, el mismo Bruner publica *Life as Narrative* a la revista *Social Research*. Y un año después, Donald Polkinghorne publica su *Narrative Knowing and the Human Sciences* donde se afirma que en el corazón de las ciencias humanas debe instalarse el “pensamiento narrativo”. “Nuestras vidas están incesantemente interconectadas con narrativas, con las historias que explicamos y escuchamos, con las historias que soñamos o nos imaginamos. Todas estas historias se manifiestan en la historia de nuestras propias vidas que nos narramos a nosotros mismos en forma, a veces semiconsciente, de monólogos virtualmente ininterrumpidos. Vivimos sumergidos en la narrativa, recuperando, revalorando y explicando de nuevo los significados de nuestras acciones, anticipando los resultados de nuestros proyectos futuros, situándonos en la intersección de distintas historias inacabadas. Explicamos nuestras acciones en términos narrativos de historias, y ninguna otra forma de explicación puede producir declaraciones sensibles” (Polkinghorne, 1988, p. 160)⁵⁸.

La hoja de ruta estaba ya escrita. El problema central para explicar la mente humana es la *cuestión del significado* (cómo se construye, qué mecanismos están implicados en su génesis y transformación y cómo afecta a nuestras acciones). El significado, dicho sea de paso, viene determinado por la intencionalidad del hablante y del receptor. De modo que no son palabras, significados o símbolos lo que transmitimos a través del lenguaje, que también, sino principalmente intenciones. Unas intenciones que cobran protagonismo en las vivencias personales, es decir, en la conciencia humana. La cultura, aquello que *entretajemos conjuntamente*, es el medio estructurado que posibilita el desarrollo de los procesos cognitivos (fuera de la cultura, simplemente no somos). El conjunto de instrumentos artificiales (desde internet, la escritura, pasando por el lenguaje, los móviles o los cálculos matemáticos) y los *esquemas, guiones o pautas* socioculturales (dictaminadas por los sistemas simbólicos como la religión o la

⁵⁸ Para una revisión de la historia y los planteamientos de la “psicología narrativa” puede consultarse el libro de Michele L. Crossley (2000); el manual de Dan P. McAdams (2006, parte IV, p. 385-518) y el *Handbook of Narrative Inquiry* editado por Jean D. Clandinin (2007).

política) organizan la acción y permiten dotar de sentido (valorar) y significado (interpretar) el mundo y los agentes sociales que hay en él. El individuo activo y en desarrollo, a través de estos artefactos culturales y de su participación en escenarios históricamente contextualizados, culturalmente distribuidos e institucionalmente ordenados, adquiere las competencias, conocimientos, valores y destrezas que le deben permitir ser hábil en su sociedad. El siguiente paso es aclarar el papel de la “identidad” en todo ello.

- **“Identidad mediada” y desarrollo del autoconcepto**

¿Tienen algo en común las teorías de Erikson y Vygotski? ¿Puede estudiarse la identidad bajo una aproximación sociocultural? La respuesta a ambas preguntas la dan William R. Penuel y James V. Wertsch (1995) en su artículo *Vygotsky and Identity Formation: A Sociocultural Approach* donde plantean un modelo para estudiar la identidad que integra elementos de los trabajos de Erikson y de Vygotski.

Como hemos visto, Erikson acentúa el funcionamiento individual de la identidad en tanto tarea. La misión de lograr una identidad positiva y saludable, es decir, comprometida, coherente e integrada, con unos principios éticos y morales asumidos, un destino laboral planificado o un sentimiento maduro de unión hacia los otros y otras. Se trata de elaborar un proyecto de vida o, lo que es lo mismo, dar sentido y significado al mundo y encontrar en él un sitio confortable. Vygotski, por su parte, cree que el hombre no está sólo, y que todo aquello que consigue lo hace en el mar social de las relaciones mediadas semióticamente. El funcionamiento mental sólo es posible en los escenarios históricos, culturales e institucionales que brindan las oportunidades, los recursos y las restricciones para que el desarrollo de los *procesos mentales* sea posible. “Integrar el funcionamiento individual y los procesos socioculturales en una aproximación de la acción mediada”, este es el reto que se proponen Penuel y Wertsch (1995, p. 88).

La identidad, conciben los autores, es una forma de acción *retórica*, es decir, un intento de persuadir a los otros y a nosotros mismos sobre quiénes somos, qué valores tenemos y qué objetivos perseguimos. Siempre está dirigida a alguien (esté o no presente), pretende algo (afirmarse, posicionarse en contra, solidarizarse,

comprometerse, etc.) y se expresa en un particular momento histórico y cultural. Por ello, si queremos estudiar la identidad bajo este enfoque, debemos usar el método genético estudiando la identidad en los ambientes donde, en el curso de la actividad, se forma (“estudiar la identidad cuando está en movimiento”). Por ejemplo, cuando en un grupo de discusión los participantes están discutiendo sobre la condición indígena. También debemos analizar los recursos culturales e históricos que se utilizan (herramientas de autorización y constreñimiento, como las *ideologías*, los manuales de historia o determinadas narrativas implícitas) que mediatizan la formación de la identidad. Es decir, determinados discursos o narraciones (argumentos) que posibilitan, legitiman o niegan determinadas conductas. La unidad de análisis no puede ser otra que la *acción mediada*, es decir, el sujeto inmiscuido en el uso de instrumentos culturales como, por ejemplo, en el momento en que el sujeto hace una narración sobre sí mismo o sí misma. En definitiva, *“la identidad consiste en realizar y transformar los propósitos de uno, usando signos que permitan dotar de significado la acción”* (Penuel & Wertsch, 1995, p. 91).

Mark B. Tappan (2005), quien ha estudiado los procesos socioculturales implicados en la formación de la “identidad moral”, añade la figura de Bakhtin al dúo formado por Erikson y Vygotski. Desarrollando los principios de Penuel y Wertsch, sostiene que las instituciones y las sociedades manejan dinámicas de dominación y subordinación, de modo que las personas nos desarrollamos a través de sistemas de poder, privilegio y autoridad. Las ideologías, los “puntos de vista sobre el mundo” – según Bakhtin (1982)-, están disponibles en un determinado contexto sociohistórico y constriñen o aportan informaciones sobre uno mismo o una misma y sobre su correcta o incorrecta acción. Las personas adquieren (se apropian de) los significados, intenciones, valores y maneras de ver el mundo que están disponibles a su alrededor. El lenguaje, según Bakhtin (1981, p. 293), es ya un modo particular de ver el mundo y está atravesado por intenciones y acentos, llevando el sabor del contexto y siendo, por lo tanto, concreto y personal (nunca neutro ni atemporal). Cuando un *tsotsil*, por ejemplo, se refiere a lo que nosotros llamamos “tronco” de un árbol o “ramas” del árbol lo hace de un modo no neutro. Al “tronco” lo llama “cuerpo” del árbol, y las “ramas” son sus “brazos”. Esto es porque la *ideología* (el punto de vista) maya o indígena postula vida en la naturaleza. El árbol, al igual que las personas, tiene extremidades, sangre, vida y, por eso, se debe cuidar y respetar. La identidad, pues, ocurre en contextos sociales

compartidos y está mediada por distintas palabras, voces y formas de discurso (nunca imparciales). Por eso la mente, para Bakhtin, no es más que un coro de voces, un diálogo situado en el tiempo y el espacio (el *cronotopo* lo llamaba el lingüista), interno o público, pero siempre un diálogo polifónico. “*El desarrollo de la identidad moral implica un proceso de “devenir ideológico” donde uno se apropia de palabras, lenguajes y formas de discurso de otros, con quiénes uno dialoga y, por eso, es un balance entre formas autoritarias y formas internas persuasivas de discurso*” (Tappan, 2005, p. 57).

Dorothy Holland y William Lachicotte, en un reciente trabajo, presentan una revisión de algunos estudios realizados hasta el momento sobre de la identidad bajo el paradigma sociocultural. Concluyen que las identidades están culturalmente imaginadas (a través de la comunicación simbólica) y socialmente reconocidas (en género, categorías sociales, roles, rasgos de personalidad) en tanto que productos activamente internalizados como “autosignificaciones” (*self-meanings*) que sirven como motivos para nuestra acción. Después de comparar las aportaciones de Erikson y, principalmente, Vygotski y George Herbert Mead, resaltan tres puntos compartidos entre los dos últimos: la “internalización activa” (somos “autores de nuestras vidas” y buscamos coherencia y continuidad a través de las distintas etiquetas o tipos sociales de raza, género, rasgos de personalidad, etc.), la necesidad de plantear las identidades como dialógicas (desarrollamos una voz propia a partir del diálogo mantenido con los significados colectivos y los juicios sociales) y la “semiótica del comportamiento” (el desarrollo no es más que una transacción cultural a través de artefactos y agentes sociales que dirigen, constriñen o facilitan nuestro curso vital: sin la mediación semiótica la gente sería abofeteada por estímulos sin poder controlar, organizar y planificar sus propias conductas). En, por ejemplo, un grupo de “alcohólicos anónimos” hay unos determinados “artefactos” que constriñen el abuso de alcohol (videos, charlas, libros). Estos “instrumentos culturales” dirigen los significados hacia la abstinencia (valorándola positivamente) de modo que uno se *apropia* de discursos del no consumo de alcohol. Las personas participan en actividades culturales (por ejemplo una charla entre los compañeros sobre su experiencia con la bebida), utilizan determinados artefactos y se identifican con un modelo presente en el “mundo cultural” o la “cultura imaginada” que están construyendo (Holland y Lachicotte, 2007, p. 117-118).

De lo dicho hasta el momento se concluye que la identidad no es un producto natural, relacionado con los genes y con determinadas neuronas. Tampoco es una especie de voz divina guardada en nuestro interior; más bien tiene que ver con los relatos, las historias, las mitologías y los cuentos que acompañan a los grupos humanos (las “culturas imaginadas”, los “mundos culturales” o los “mundos figurados” de los que habla Dorothy Holland). En tanto que modos retóricos de acción (*formas de persuasión*), las identidades están siempre “mediadas” ya que nuestro contacto con el mundo sólo es posible a través de los signos o “instrumentos de mediación” como el lenguaje, las banderas, los libros o las canciones (Wertsch, 2007). Los hombres y las mujeres se *apropian* de estas formas de mediación (aprenden los lenguajes, las canciones, el uso de las banderas y la lectura de los libros). A través de sus múltiples facetas, las personas pueden básicamente utilizar la identidad para dos importantes cuestiones: para dirigir sus vidas (planificar, evaluar, realizar las conductas) y para solidarizarse con sus gentes significativas (el grupo o grupos sociales, en relación a otro grupo o grupos sociales, que nos informan positivamente, nos protegen y, a cambio de ello, les debemos nuestra fidelidad). La “identidad” cae en el terreno de las *funciones directivas* (del Rio y Álvarez, 1997) y está especialmente relacionada con el sentimiento, la emoción y la voluntad. Existir, ser, significa encontrar nuestro sitio en el mundo, “*encontrar nuestro camino en nuestra cultura*” –el principal reto de la educación según Bruner (1997). Y la *identidad* no es más que la expresión lingüística de este proyecto.

No obstante, para poder estudiar todo esto, para *materializar* un constructo tan ampliamente difuso y etéreo, necesitamos operativizarlo. Por eso, para nosotros, la “identidad” equivale al “autoconcepto en desarrollo”; es decir, a la evolución de la *imagen que tenemos de nosotros mismos en tanto que conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y poder diferenciarnos de los demás, por un lado, así como para poder igualarnos con otros, por otro*. “Soy optimista”, “quiero ser artista”, “me considero indígena”, etc. Así entendida, pues, la identidad se expresa a través de un conjunto de atribuciones⁵⁹, de naturaleza *psicosocial, que nos permiten ordenar, planificar, regular y orientar nuestra conducta, creando y definiendo nuestro sitio en la sociedad donde vivimos*.

⁵⁹ Entendiendo por “atribución” la búsqueda de razones por parte de un individuo de sus éxitos y sus fracasos, así como el conjunto de procesos de dotación de sentido y significado (por lo tanto, ideas, percepciones, valoraciones, evaluaciones) sobre uno mismo o una misma.

Susan Harter (1999, 2005), de la Universidad de Denver, y Katherine Nelson (2003; 2005), de la Universidad de Nueva York, han sido dos de las más entusiastas estudiosas del desarrollo del autoconcepto: o sea, de los cambios evolutivos manifestados en la definición de uno mismo, en el caso de Harter, y del desarrollo del “yo narrativo”, en el caso de Nelson. Se trata de estudiar la “representación de sí mismo o sí misma” en la primera autora (es decir, los atributos o características que devienen a la conciencia del sujeto a través del lenguaje (Harter, 2005, p. 612)) y los niveles de “comprensión de sí mismo o sí misma”, por parte de la segunda autora, enfatizando los cambios en la construcción y elaboración de sentido alrededor de una misma o uno mismo (Nelson, 2003, p. 3).

Sabemos, por ejemplo, que mientras que los niños y niñas en edad escolar prefieren definirse en términos concretos (“se me da bien correr, saltar y jugar al fútbol”), los adolescentes despliegan autodefiniciones más abstractas, donde se integran un conjunto de conductas, incluso opuestas (“tengo muchos amigos, pero Juan tiene más que yo”, “soy alegre, buena gente y amiga de mis amigos”, “soy del Barça y profundamente catalanista”, etc.). Alrededor de los 8 años aparecen las autodescripciones comparativas, aquellas en que uno se compara con los demás. Según Nelson, a esta edad ya está consolidado el nivel de “comprensión o conciencia cultural”, de modo que los chicos y chicas pueden participar en construcciones narrativas a través, por ejemplo, del recuerdo de eventos pasados. Los roles y normas (legales, éticas o morales) de la sociedad ya están presentes en el imaginario del niño o niña, siendo el inicio de la “identidad cultural” –nacional, religiosa, étnica (Nelson, 2005, p. 135)-; equivale al tercer período de Harter (ver tabla 5), donde emerge la habilidad para utilizar la comparación social con el propósito de obtener evaluaciones sobre uno mismo o una misma y, con ella, la posibilidad de incorporar a la propia imagen las opiniones de otros y otras (Harter, 2005, p. 621).

Las perspectivas de ambas autoras son considerablemente distantes (cognitiva, la primera, sociocultural o narrativa la segunda⁶⁰) aunque nos aportan información sobre el

⁶⁰ Mientras que para Susan Harter la identidad, principalmente, es una construcción cognitiva (una autorepresentación); para Katherine Nelson, discípula de Bruner, es un producto de la interacción social comprometido con las prácticas lingüísticas que ofrecen repertorios simbólicos entre los grupos sociales. En definitiva, la “comprensión de sí mismo o sí misma” depende del uso del lenguaje en prácticas sociales significativas. Para ambas, sin embargo, el desarrollo del “sí mismo” viene marcado

desarrollo del autoconcepto, lo que para nosotros es la forma manifiesta de la identidad (las descripciones y explicaciones (razones) que uno hace sobre sí misma o sí mismo).

Tabla 5. Evolución del autoconcepto según la comparación del modelo de S. Harter con el de K. Nelson

Susan Harter “Representación de uno mismo o una misma”			Katherine Nelson “Comprensión de uno misma o una misma”		
Nivel	Edad	Características	Nivel	Edad	Características
Identificaciones categoriales (Damon y Hart)	2-4 años	Descripciones concretas de aspectos (preferencias, posesiones, atributos) observables físicos (<i>tengo los ojos azules</i>); sociales (<i>tengo dos hermanas</i>); psicológicos (<i>estoy contento</i>) o conductuales (<i>juego a pelota</i>).	Físico	0-6m	Diferenciación entre el yo físico y el mundo. Lazo afectivo. Primitiva imitación (Meltzoff).
Mapas representacionales (Fischer)	5-7 años	Atributos taxonómicos positivos y competencias específicas. Utilización “bueno”, “malo”, “alto”.	Social	6-12m	Atención conjunta (Tomasello).
Pensamiento bidimensional (Case)	8-11 años	Comparación social (“tengo muchos amigos pero Juan tiene más”). Aspectos positivos y negativos (“soy bueno en las mates y malo en las lenguas”). Importancia de la autoestima (valoración de uno mismo o una misma).	Cognitivo	18-24m	Autoreconocimiento en el espejo. Primeros usos lingüísticos: “yo”, “mi”, “mío”.
Pensamiento abstracto (Case)	12-14 años	Categorías abstractas, atributos interpersonales y habilidades sociales no detectando ni integrando las incompatibilidades.	Representacional	2-4 años	Teoría de la mente (Wellman, Perner, Astington). Primeros reportes, junto a los padres, de experiencias pasadas propias.
Adolescencia mediana	15-16 años	Diferenciación de atributos asociados a distintos roles y contextos relacionales. Confusión frente a la existencia de características opuestas.	Narrativo	3-6 años	Memoria autobiográfica que integra la acción y la conciencia en una totalidad y establece una historia del yo.
Adolescencia tardía	17-20 años	Abstracciones de orden superior que integran abstracciones más concretas y que solucionan las contradicciones. Importancia de las creencias personales, valores, intereses en el futuro.	Cultural	5-7 años	La historia de vida se integra en un marco cultural que separa los momentos, los espacios y los roles.

Fuente: Adaptación de Harter (1999; 2005, p. 616-624) y de Nelson (2003, p. 4-8; 2005, p. 123-136).

Henri Wallon (1879-1962), ya en su tiempo, decía que inicialmente el bebé está completamente unido a su madre a través de la emoción y el afecto (hay una “simbiosis afectiva”), de modo que no puede sobrevivir sin el cuidado y el lazo de las personas adultas (de la sociedad). A medida que el niño o niña se desarrolla, se disocia del ambiente donde está difusamente incrustado. A lo largo de las distintas etapas del crecimiento, predominan ciertas actividades sobre otras (del afecto al acto motor y del acto motor al conocimiento) posibilitando la emergencia del sentido del yo, la posibilidad del autoconcepto. Posibilidad que, al igual que en Vygotski, no viene dada de adentro hacia fuera, sino que la conciencia y la autoconciencia son el resultado de la

por la diferenciación entre el propio punto de vista del de otros u otras. Es decir, el progresivo aumento de la distinción y contraste entre el yo, los objetos y los otros.

“presión ejercida por las exigencias de la vida en sociedad” (Wallon, 1987, p. 112). También para Wallon somos el resultado de los diálogos que mantenemos con los otros y otras (“*el socius o el otro es un compañero constante del yo en la vida psíquica*”, Wallon, 1987, p. 116).

A la clásica pregunta de “*Quién soy yo*” el adolescente, de lleno en los cambios bio-psico-sociales apuntados anteriormente (ver tabla 4), puede responder mediante un amplio abanico de compromisos e identificaciones que constituyen el horizonte a partir del cual uno es capaz de adoptar una determinada postura en el espacio social. De este modo, el proceso de desvinculación familiar requiere que el joven, en pro de la autonomía personal y la construcción psicológica (la diferenciación y la integración), construya un sistema de valores, una escalera de prioridades, un futuro profesional, así como una cierta imagen estable y coherente que dé propósito, sentido y significado a su vida. El adolescente está capacitado para realizar historias de vida (integrar las experiencias del pasado y anticipar el futuro en un todo coherente), para adoptar compromisos ideológicos (creencias religiosas, políticas) y tiene el “autoconcepto” (la *autorepresentación* –según Harter, o la *autocomprensión* –según Nelson) lo suficientemente desarrollado como para que en las descripciones de sí mismo o sí misma aparezcan rasgos de personalidad (“soy extrovertido”), “categorías sociales” (“me considero indígena”), aspiraciones futuras (“quiero mejorar las condiciones de mi comunidad”) o determinadas ideologías *-puntos de vista sobre el mundo-* (“la paz es lo más importante para mí”).

Con el ilustrativo título *Individual Self, Relational Self, Collective Self*, Constantine Sedikides y Marilynn B. Brewer editan un conjunto de trabajos que tienen el propósito de estudiar la relación de estas “tres identidades”. “*El yo individual contiene los aspectos del autoconcepto que diferencian la persona de las otras personas en tanto que única constelación de rasgos y características que distinguen el individuo entre su contexto social (...) El yo relacional contiene los aspectos del autoconcepto que son compartidos por los pares relacionales y definen el rol o posición de la persona entre las relaciones significativas (...) el yo colectivo contiene los aspectos del autoconcepto que diferencian los miembros del propio grupo de los miembros de otros grupos*” (Sedikides y Brewer, 2001, p. 1-2). Pensamos que el sí mismo o sí misma relacional (*relational self*) no constituye ninguna parte del autoconcepto ya que su

función es precisamente otra: poderlo desarrollar. Es decir, nuestra identidad se construye a partir de un diálogo social (situado culturalmente) que mantenemos con las personas significativas (nuestra familia, nuestros amigos y amigas, nuestra pareja); así como con el entorno que nos rodea (los medios de comunicación, el trabajo, etc.). El *socius*, nos decía Wallon, es nuestro compañero infatigable y la mente, concluía Wertsch al interpretar a Bakhtin, se resuelve en un coro polifónico de voces. De modo que lo relacional está entre lo personal y lo social siendo la condición de posibilidad de toda identidad.

Después de analizar la “identidad personal” de Erikson (el componente de la *exploración de la identidad étnica* de Phinney) y la “identidad social” de Tajfel (el componente de *afirmación e identificación étnica*), así como de introducir el marco sociocultural y narrativo, vamos a desarrollar ambos aspectos y a concluir con la identidad mediada narrativamente como vínculo entre las dos funciones que a continuación proponemos. Tal y como sosteníamos anteriormente, la identidad, al igual que el lenguaje, sostiene dos importantes funciones. Por un lado, nos permite regular nuestra conducta (función intrapsicológica) y, por otro, nos permite comunicarnos, presentarnos, discutirnos, aferrarnos a los demás (función interpsicológica).

- **La “función directiva” de la identidad personal**

Hemos definido la identidad en tanto que *conjunto de atribuciones, de naturaleza psicosocial, que nos permiten ordenar, planificar, regular y orientar nuestra conducta, creando y definiendo nuestro sitio en la sociedad donde vivimos*. Entendiendo por “atribuciones” el proceso de búsqueda de motivos y razones que nos ayudan a entender, interpretar y predecir la realidad y nosotros en ella. Es decir, aquellos procesos de dotación de sentido (personal) y significado (colectivo o social) sobre uno mismo o una misma que persiguen la autovaloración positiva, la reducción de la incertidumbre y el desarrollo de un sentido de continuidad y coherencia a través del tiempo. Dicho esto, hemos apuntado que el “autoconcepto” es la manifestación empírica de la identidad. Entendiendo “autoconcepto” como aquella *imagen que tenemos de nosotros mismos en tanto que conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y poder diferenciarnos de los demás, por un lado, así como para poder igualarnos con otros, por otro*. En cambio, “soy alegre, amigo de mis amigos y me

gustaría trabajar en algo relacionado con el turismo” constituyen muestras de la *identidad personal*, de la *constelación de rasgos y características* que definen mi proyecto de vida y, por lo tanto, me diferencian de los otros y otras. “Me siento indígena, fuertemente comprometido con mi comunidad y quiero lo mejor para ella” expresan pertenencias sociales y una vinculación con otros y otras, en este caso: los indígenas y la comunidad concreta donde se vive. Las dos constituyen un proyecto, dirigen nuestras conductas, pero mientras que la primera me atañe a mí, individualmente, la segunda me compromete con otros, colectivamente.

Dentro del autoconcepto diferenciamos la “identidad personal” y la “identidad sociocultural” no en tanto realidades independientes sino en relación a la función que tienen. La *identidad personal*, basada en los clásicos trabajos de Erik Erikson, es *aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de sus rasgos o aspiraciones propias juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a estos rasgos o aspiraciones. En ella caben características psicológicas y de personalidad (“soy optimista y alegre”), ideas y creencias (“no creo en Dios pero sí en la Justicia”) o aspiraciones futuras (“me gustaría ser empresario”).* En este sentido, los adolescentes, proponía Erikson, tienen la tarea de construir una identidad sana. Es decir, responder *quién soy* en base a una serie de compromisos de carácter ideológico, de responsabilidades varias, de adscripción sexual y proyección de un futuro deseable. En otras palabras: construir un *proyecto de vida* (profesión, pareja, ideología, etc.) que permita definir su lugar en el mundo. *“El joven se compromete en un proceso en el que la clave para la maduración psicológica es dar sentido al mundo social y encontrar en él un lugar comfortable”* (Coleman y Hendry, 2003, p. 60).

Todo ello no está exento de problemas y dificultades. En un mundo líquido e hipermoderno, descrito en las primeras páginas de esta tesis (ver tabla 1), el *proyecto de vida*, más que cerrarse y adscribirse, se recompone en cada crisis personal (un divorcio, un traslado de vivienda, una inmigración, un cambio de trabajo, cuestiones en aumento y al orden del día). En las sociedades postindustriales la Iglesia, el trabajo, la familia, la escuela o el Estado se han vuelto, decíamos con Beck, “categorías zombis”: aún están en uso (*están vivas*) pero completamente transformadas y desposeídas de los significados que tenían antaño (*son zombis*). En estas condiciones, entre la *globalización económica* y la *pluralización de las formas de vida*, pensamos

constantemente en las condiciones en las que debemos desarrollar nuestras vidas (Giddens). “Aprendí a ser un poco más abierto en los Estados Unidos, hablar más sobre las cosas que me incomodan. Soy mucho menos tímido y más agresivo, por lo menos en el trabajo” (Hoffman, 1990, p. 286). ““¿Usted quién es?” “usted es un lava copas”, entonces yo tuve que rehacerme, no soy nadie aquí, nadie me conoce. “Habla con Rodolfo”, “¿Rodolfo quién es?” “es un inmigrante, es sudaca” por qué es así (...) Porque en el lugar de destino dejas de ser lo que eras, dejas de trabajar de lo que trabajabas, dejas de ir donde ibas, los amigos, la familia... luego... ¿qué te queda? ¿un proyecto? Pues si... la ilusión de que el mañana sea mejor...” (Esteban, 2006, p. 74 y 77).

Las crisis personales⁶¹, según Erikson, constituyen el motor del cambio, propiciando el desarrollo humano. Por ello, a cada estadio eriksoniano le corresponde una crisis. En la adolescencia ésta toma forma bajo el binomio “logro de la identidad” vs. “confusión de la identidad”; es decir, “ser uno mismo”, “construir un proyecto de vida sano y positivo”, “encontrar nuestro camino en nuestra cultura” vs. “estar en permanente confusión”, “sin metas ni previsiones”, “sin rumbo fijo y a la deriva”. Por eso, el adolescente *explora*, inventa y reinventa su posición social (lo que Erikson llamaba *juego social*; el estado de “moratoria” de Marcia). De hecho, el desarrollo humano es el resultado de la participación en retos y desafíos que nos impulsan a ir más allá de las capacidades, conocimientos y destrezas que poseemos en un momento determinado. Cabe recordar que, etimológicamente, el concepto de “crisis” viene del griego “krinein” que significa “decidir”. En chino la palabra equivalente a “crisis” es “wei-ji”, término que combina dos conceptos: “peligro” y “oportunidad”. Estas ideas de *decisión*, *peligro* y *oportunidad* reflejan muy bien lo que supone una crisis, pues lleva a una bifurcación y, según qué camino se tome, puede conducir hacia la enfermedad y el deterioro o hacia un cambio positivo en la vida del sujeto. Pensamos que en las sociedades contemporáneas (la *sociedad del riesgo global* de Beck) hay un aumento de *crisis* (decisión, peligro y oportunidad) en el sentido apuntado. Hay un aumento de divorcios, de migraciones, de incertidumbres respecto al futuro del planeta, de cambios de trabajo, lo que motiva que la cuestión de la identidad personal sea relevante para regular, planificar y afrontar todos estos desafíos. De este modo, con el objetivo de dirigir nuestras vidas, debemos afrontar una serie de decisiones. Cuando una persona

⁶¹ Diferencia entre las necesidades y expectativas del sujeto y las demandas del entorno

afronta un divorcio, cambia de país o de trabajo, redefine su identidad. Si queremos ser artistas e imitar a Velázquez, Rembrandt, Vermeer, Goya o Picasso es lógico que nos apuntamos a una escuela de Bellas Artes. En cambio, si pensamos que la pintura se nos da muy mal, que somos más bien propensos a divagar entre una chica a otra, que nos dan pánico los compromisos y las verdades eternas, deambularemos de una casa a otra, de un lugar de trabajo a otro. Si, como en los ejemplos anteriormente citados, pensamos que en la cultura de destino se actúa de otro modo (“se es de otra manera”) podemos tender a adoptar la idiosincrasia propia del sitio (adoptar nuevas *formas implícitas de vida compartida*). “Aprendí a ser un poco más abierto en los Estados Unidos” –dice el iraní entrevistado por Hoffman. “Entonces yo tuve que rehacerme, no soy nadie aquí, nadie me conoce” –dice Rodolfo.

Las “crisis personales” son “puntos de inflexión”, “*momentos en que se han de tomar decisiones o se han de iniciar procesos de acción que tendrán consecuencias posteriores*” (Giddens, 1997, p. 294). Estos momentos de toma de decisiones nos remiten a la *función directiva* de la identidad personal, muy relacionada con las llamadas “funciones ejecutivas”; a saber: el conjunto de habilidades cognitivas que nos permiten la anticipación y el establecimiento de metas, la formación de planes y programas, el inicio de las actividades y operaciones mentales, la autorregulación de las tareas y la habilidad de llevarlas a cabo eficientemente. Este concepto define la actividad de un conjunto de procesos cognitivos vinculada al funcionamiento de los lóbulos frontales cerebrales del ser humano (Fuster, 1989). En este sentido Goldberg (2002), discípulo de Luria, en su libro *El cerebro ejecutivo*, utiliza la metáfora del “director de orquesta”. Según esta metáfora, los lóbulos frontales, como sustrato anatómico principal de las funciones ejecutivas, serían los encargados de recibir información del resto de estructuras cerebrales coordinándolas entre sí para realizar conductas proposicionales o dirigidas a un fin.

Pero para completar el modelo teórico que estamos proponiendo (el MEBIM) falta una cosa muy importante. En la figura 2 y, asociado a la *identidad personal*, aparecen los conceptos de “crisis” (que hemos intentado especificar), “proyecto de vida” (que también se ha detallado) y “función directiva” (brevemente expuesta). Falta el concepto o término de “memoria autobiográfica”, el instrumento que nos permite, precisamente, desarrollar la “identidad personal”.

Existe suficiente evidencia empírica como para sostener que la condición de posibilidad de la “identidad personal” es la “memoria autobiográfica” y que ésta no puede producirse sin la primera (Klein, 2001; Wilson y Ross, 2003; Addis y Tippett, 2004; Kihlstrom, Beer y Klein, 2005). Los objetivos, características, creencias, motivaciones y deseos que constituyen nuestra identidad repercuten en el recuerdo y reconstrucción de los hechos pasados (los clásicos trabajos de Bartlett son muy representativos al respecto⁶²). La identidad es un acto de *persuasión* ya que buscamos y recuperamos (reconstruimos) la información del pasado en función de los puntos de vista y los intereses del presente (para convencernos y para convencer). Por otro lado, la memoria personal tiene un importante papel en la construcción de la identidad ya que provee la información pertinente. Aquello que recordamos sobre nuestro pasado personal nos permite crear una imagen coherente de nosotros mismos y nosotras mismas. Hay, por lo tanto, una bidireccionalidad entre la memoria y la identidad (Wilson y Ross, 2003). Como han señalado Conway y Pleydell-Pearce (2000), la memoria autobiográfica⁶³ y el sí mismo (*self*) están unidos de forma simbiótica ya que la primera está integrada en la segunda, que guía y sesga la reconstrucción cognitiva del recuerdo. Es decir, el papel del sí mismo es revisar y fabricar la propia historia personal a través de atenciones selectivas (reconstrucciones) para unificar las experiencias y planificar las metas futuras. Ello se puede ilustrar con un estudio con población diagnosticada de Alzheimer.

Los pacientes diagnosticados de Alzheimer, comparados con un grupo de control de no diagnosticados, exhiben impedimentos significativos evaluados con dos pruebas de memoria (“the Autobiographical Memory Interview” y “Autobiographical fluency task”) y cambios en la calidad, fuerza y dirección de la identidad (evaluada a través del “Twenty Statements Test” y el “Tennessee Self Concept Scale”). Particularmente la memoria autobiográfica de la niñez y de la edad adulta temprana han sido relacionados con cambios en la fuerza y calidad de la identidad (Addis y Tippett, 2004).

⁶² Según Frederic Bartlett la memoria es un proceso activo de construcción y reconstrucción de la información almacenada. El conocimiento previo y otros aspectos (por ejemplo, que el recuerdo sea coherente y lógico) influyen en la selección y elaboración de esta información. Las personas no sólo recuerdan en función de sus experiencias sino que rellenan y embellecen el relato con detalles que no están presentes en el contexto original.

⁶³ Se entiende por “memoria autobiográfica” un tipo de memoria de episodios específicos (vivencias del sujeto que recuerda), que aparece como una vivencia de acciones, acontecimientos, hechos y situaciones (lugares, acciones, personas, pensamientos y afectos) controlado por los objetivos, deseos y necesidades del “sistema de memoria del sí mismo” (Conway y Pleydell-Pearce, 2000).

Mientras que Descartes afirmaba su popular “Pienso, luego existo”, John Locke sostenía que la identidad personal se basa en el recuerdo de las experiencias pasadas y la capacidad para evocarlas. Los pensamientos o acciones que la persona no recuerda no forman parte de su identidad, de modo que podríamos afirmar “recuerdo, entonces soy” o “soy, ya que recuerdo”.

Tradicionalmente se ha distinguido, en el conocimiento humano, el “saber cómo” (ir en bici, por ejemplo) y el “saber qué” (la capital de Catalunya es Barcelona, pognamos por caso). Generalmente, los psicólogos están de acuerdo en que la memoria también guarda dos tipos de información: la *procedimental* (adquisición y retención de habilidades motoras, preceptuales y cognitivas) y la *declarativa* (los hechos o creencias sobre el mundo) (Klein, 2001, p. 26). Tulving, por su parte, ha argumentado que la “memoria declarativa” se puede dividir en *episódica* (relacionada con experiencias personales situadas en el espacio y el tiempo) y *semántica* (relacionada con el conocimiento general) (Tulving, 1983, p. 36-37). Dentro de la “memoria episódica”, específicamente humana –según Tulving-, podemos situar la “memoria autobiográfica”: *“Es la memoria para los acontecimientos de la propia vida (...) constituye una encrucijada importante en la cognición humana en donde las consideraciones referentes a uno mismo, la emoción, los objetivos y los significados personales entran en comunión”* (Conway y Rubin, 1993, p. 103). Una memoria que está guiada por el “sistema de memoria del sí mismo” (la jerarquía de objetivos, emociones, deseos y finalidades del sí mismo) y que permite recuperar tres tipos de conocimiento autobiográfico: los “periodos de vida” (segmentos de tiempo medidos en meses, años y décadas compuestos por conocimientos genéricos sobre localizaciones, acciones, actividades, planes y metas características de un periodo determinado), los “eventos generales” (eventos medidos en días, semanas e incluso meses que representan conocimientos sobre metas, logros y temas personales referidos a eventos específicos) y, finalmente, los “eventos de conocimiento específico” (son eventos en los que se ve aumentado el número de detalles y que se refieren a periodos de tiempo medidos en segundos, minutos y horas) (Conway y Pleydell-Pearce, 2000).

Según el modelo evolutivo sociocultural de Katherine Nelson y Robyn Fivush (2004; Fivush y Nelson, 2006), se trata de una memoria declarativa y explícita sobre puntos específicos del pasado, que recoge la propia perspectiva del yo en relación a los

otros (Nelson y Fivush, 2004, p. 488). Las habilidades memorísticas, lingüísticas y narrativas, juntamente con la comprensión temporal, la comprensión del yo y los otros (teoría de la mente) y la charla compartida con las personas adultas sobre eventos pasados constituyen los ingredientes que posibilitan la emergencia de la memoria autobiográfica en los años escolares.

En resumen, la función de la “identidad personal” es dirigir nuestras vidas (regular, planificar, anticipar y ejecutar nuestras conductas). La *crisis* personal, aquellos momentos de búsqueda, de toma de decisiones, de oportunidad de cambio como un divorcio, una mudanza, una migración reabren el *proyecto de vida* de cada cual. Uno se replantea las condiciones sobre las cuales debe desarrollar su vida y lo hace a través de la “memoria autobiográfica”, aquella que recupera y anticipa aspectos de uno mismo o una misma.

- **La “función sociopolítica” de la identidad sociocultural**

Sin embargo la identidad, decíamos anteriormente, no se agota en aquellos aspectos particulares que constituyen nuestras aspiraciones, valoraciones y percepciones sobre nosotros mismos o nuestras interpretaciones del mundo. Tajfel definía la “identidad social” del siguiente modo: “*aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia*”. No obstante, ¿qué son los grupos sociales?, ¿qué nos aportan?, ¿por qué son importantes?

La idea central defendida por Tajfel es que el individuo construye una imagen positiva de sí mismo a través de la identificación (pertenencia) con distintos grupos humanos, que le aportan información y le sitúan en el espacio de relación (comparación y diferenciación) social.

Estos grupos son fuente de seguridad y de solidaridad, de modo que entre los miembros existe una especie de “altruismo recíproco” (Trivers, 1971) (*yo te ayudo a ti ya que eres de los míos y confío en que tú me ayudarás a mí*). Cuando, en la historia de la humanidad, los grupos eran tan pequeños que los vínculos familiares eran los garantes de la supervivencia de la especie, no era necesario distinguir el amigo (aquél

que me ayudará) del enemigo (la amenaza del grupo): la familia presupone el apoyo mutuo que debe permitir el desarrollo de sus miembros. Pero cuando las distintas familias entran en relación necesitan mecanismos que les permitan mantener estos lazos de solidaridad y de cohesión. Esta es, según Trivers, Dunbar y otros, el origen de los símbolos. La lengua, una bandera o un libro no son más que “símbolos objetivos” que permiten dar consistencia y existencia al grupo social; permiten distinguir y diferenciar entre el “nosotros” (aquellos que compartimos una determinada lengua, tradiciones y costumbres) y el “ellos” (aquellos distintos a nosotros que no comparten esta lengua, tradiciones y costumbres) ⁶⁴. En el espacio de lo puramente global, la diferencia entre unos y otros es innecesaria: supuestamente, todos formarían parte de un mismo grupo homogéneo. No obstante, como habíamos dicho anteriormente, los escenarios contemporáneos no son ni pequeños (comunidades sanguíneas formadas por miembros de una misma familia) ni demasiado grandes (son muy pocos los que pueden vivir una vida “global”: ir de Nueva York a Barcelona y de Barcelona al Distrito Federal de México, trabajando entre aeropuertos y hoteles en todo el mundo). Inevitablemente, nos movemos en el espacio intermedio donde conviven las naciones, estados, lenguas, etc. (Nadal, 2007)⁶⁵. Es en este espacio intermedio donde cabe el conflicto intergrupal.

Si antes veíamos que la crisis es el motor de desarrollo de la *identidad personal*, ahora lo es el *conflicto* o, lo que es lo mismo, las disputas sociales derivadas del ejercicio de conductas hostiles y negativas hacia otro u otros grupos en función de la propia pertenencia a la comunidad con el objetivo de mantener la consideración positiva

⁶⁴ Según Trivers el individuo recibe ayuda bajo el entendimiento implícito de que debe devolverla, es decir, que la ayuda debe ser recíproca. De alguna manera, el que presta la ayuda debe poder discernir, y excluir de ella, a aquellos individuos que, a su entender, no cumplirán su parte en el trato (debe poder detectar el engañoso).

⁶⁵ Según la provocadora hipótesis de Robin Dunbar (1996; 2003; 2007, p. 47-79) las personas pueden mantener una relación estable con un total de 150 individuos (el número calculado fue de 147,8). El número de miembros del grupo que un primate puede seguir parece estar limitado por el volumen de la neocorteza cerebral de modo que habría un índice de tamaño de grupo social según la especie relacionado con el tamaño de su neocorteza cerebral. La necesidad de afrontar el complejo mundo social humano puede haber llevado a desarrollar cerebros más grandes, de modo que 150 parecen ser el número de personas que cada individuo conoce personalmente y con las que tiene algún tipo de relación significativa. Los chimpancés viven en comunidades que tienen una dimensión promedio de 50 a 55 y su neocórtex es proporcionalmente más pequeño. Más allá de la veracidad de la hipótesis se pone un problema encima de la mesa, se trata de la “*magnitud*”, entre lo local y lo global, de las lenguas, las naciones, los estados, en definitiva, de los grupos humanos (Nadal, 2005; 2007). Precisamente el lenguaje, según Dunbar (2007, p. 109-134) es lo que nos permite dedicar tiempo a la interacción social y, en este sentido, puede ser un sustituto del “acicalamiento” (*grooming*) o las caricias y desparasitación manual que se prodigan los simios unos a otros y que fomenta los vínculos entre los miembros del grupo. El lenguaje humano, en definitiva, nos permitiría establecer grupos sociales más grandes.

de los miembros del propio grupo frente a la devaluación (discriminación) hacia los otros colectivos que ejercen de contrapunto y diferenciación. Los seguidores del Barça o los Pumas lo son frente a los del Madrid o las Chivas de Guadalajara. Mientras que los zapatistas se alzan frente a los neocapitalistas (el “capitalismo es el enemigo a vencer” – decía Marcos en la ponencia anteriormente citada).

Ahí está, precisamente, la diferencia entre la *identidad personal* y la *identidad social*. Ambas utilizan conceptos procedentes del clima sociocultural. Estos términos, que podrían formar parte de la “identidad personal” como “soy extrovertido” o “quiero ser psicólogo”, son sociales. No existe un extrovertido aislado o solamente una persona que quiera ser psicóloga (son categorías, construidas colectivamente, que describen, informan e identifican). Sin embargo, son conceptos vinculados a la *función directiva* y no a la *función sociopolítica*. En definitiva, lo que hace que un término forme parte de la identidad personal o de la identidad social no es su naturaleza sino su función. Tomemos el ejemplo de los gays y las lesbianas.

En el pasado, la condición homosexual era una cuestión privada que pertenecía a la “identidad personal” de cada cual. Pero cuando los gays y lesbianas constituyen un “movimiento por una libre orientación sexual” entran de lleno en el espacio de conflicto intergrupar. Hay una lucha, una causa y un enemigo: la *lucha* por el reconocimiento de la igualdad (de derechos y oportunidades) en la diferencia (siendo de distinta orientación sexual) en relación a los *heterosexuales*. Se da, por lo tanto, la activación de los mecanismos que describía Tajfel (comparación, diferenciación y discriminación) en base a la existencia de un conflicto intercultural (al fin y al cabo, recordando a Foucault, *relaciones de poder*).

Los orígenes se remontan a los altercados de finales de los sesenta en el bar “Stonewall”, un recinto neoyorquino gay víctima de una redada policial. En el año 1969 se hizo la marcha de Nueva York y, cada 28 de junio, en distintas ciudades del mundo, se realiza la *marcha por el orgullo gay*. En estas circunstancias, la condición homosexual se convierte en una cuestión sociopolítica, es decir, ejerce la *función sociopolítica* que caracteriza la *identidad social*. Fruto de la discriminación (estereotipos y prejuicios) que conduce a la homofobia, se reactiva un proceso de “política de identidad” (reivindicación de la igualdad de derechos y oportunidades desde

la diferencia, en este caso de la orientación sexual). Cabe recordar que en Mauritania o el Paquistán existe la prisión o pena de muerte para los homosexuales, una pena de cárcel que va de menos de diez años en Argelia, Túnez, Angola, Samoa, Qatar, Líbano o Somalia, hasta los más de diez años de Bangladesh, Cabo Verde, Emiratos Árabes, Nepal, Malasia, Singapur o Nigeria. No es hasta el año 1973 cuando, en la lista de enfermedades mentales de la Asociación Americana de Psicología (APA), deja de figurar la homosexualidad. A partir de ahí se suceden los avances en los derechos de los gays y las lesbianas, como la legalización de la unión conyugal de personas del mismo sexo⁶⁶.

Por lo tanto, en un escenario de confrontación sociopolítica, es decir, de discriminación y *luchas de poder*, se activa un movimiento reivindicativo. Hay un conflicto (la discriminación) que reabre la “competición social” (Tajfel), eso es: los homosexuales intentan conservar la propia dignidad e identidad asociada a la pertenencia a un grupo que no es precisamente valorado y aceptado por los demás. Buscan lo que Charles Taylor llama el “reconocimiento” de su diferencia con el objetivo de la igualdad en sus derechos. La reevaluación de las características existentes en el grupo (el “orgullo gay”) no es más que una forma de “creatividad social”. Volviendo al análisis de Turner y Tajfel, se trata de una forma de diferenciación del grupo (positivización del mismo) que, por definición, implica comparación (con los heterosexuales en este caso).

No obstante, el análisis de Tajfel le falta un elemento, para nosotros muy importante, ya puesto en evidencia por Durkheim en su época. Según el llamado “Paradigma del Grupo Mínimo”, simplemente la pertenencia al grupo A (los que les gustan los paisajes de Turner, por ejemplo), en contraposición a los del grupo B (que prefieren el claroscuro de Caravaggio), produce automáticamente una acentuación de las similitudes intragrupo y de las diferencias intergrupo (búsqueda de características distintivas a favor del propio grupo). Ello conduce a una discriminación (daremos más dinero a los *fans* de Turner si somos del grupo A y a los de Caravaggio si somos del B). La realidad social, sin embargo, resulta ecológicamente más compleja.

⁶⁶ Primero en los Países Bajos (año 2001), después en Bélgica (2003), el Estado Americano de Massachussets (2004), España (2005), Canadá (2005) y, en el momento que escribo estas páginas, Sudáfrica (2006).

“Asumimos que entre dos grupos en conflicto, la mayor parte del conocimiento generado por los procesos de identidad social se refleja en las teorías que los individuos construyen sobre el propio conflicto. Estas teorías son, en gran parte, las responsables del modo en que se estereotipa al endo y al exogrupo” (Rodríguez, 1993, p. 310-311). Armando Rodríguez, de la Universidad de la Laguna, ha estudiado el conflicto intergrupar entre las Palmas de Gran Canaria (los “canariones”) y Santa Cruz de Tenerife (los “chicharreros”) llegando a la conclusión de que, si bien la simple pertenencia a un grupo (como presupone la teoría de Tajfel y Turner) es suficiente para generar perspectivas distintas (discriminación entre los grupos), también es cierto que esto no se produce en un vacío social. Las personas viven entre “teorías implícitas”, sugiere el autor, “representaciones sociales”, dirá Moscovici, que mediatizan su trato con la realidad.

Para Durkheim las representaciones personales sólo son posibles a través de la existencia de los conceptos comunes que genera toda comunidad humana. “*Si no llevan la impronta de una inteligencia particular es porque han sido elaborados por una inteligencia en la que todas las otras confluyen*” (Durkheim, 1987, p. 403). La ciencia, la religión, los mitos agregan, a la experiencia personal, la sabiduría acumulada a través de las generaciones. Recordemos que, según Vygotski, la experiencia humana es duplicada, social e histórica, de modo que el conocimiento propio siempre está mediado por las categorías que circulan en el humus cultural e histórico que nos confiere. Estas “categorías sociales”, no obstante, no son simplemente etiquetas, son *representaciones* o, lo que es lo mismo, formas de conocimiento socialmente elaborado y compartido que permiten la construcción de una realidad consensuada así como una determinada acción asociada y un marco argumentativo que la justifica. Por ejemplo, si la *representación social* de un determinado grupo de adolescentes asocia la diversión con el consumo de alcohol, para compartir la identidad grupal es necesario aceptar (si uno no quiere estar excluido del grupo) esa representación y actuar de acuerdo a ella (Moreno y Moons, 2006).

Los valores, los hábitos de vida, las instituciones sociales no son más que modos de expresión, construcción y reproducción de *representaciones sociales* que contribuyen a moldear la identidad de las personas. “*Una vez creadas, tienen vida propia. Circulan, emergen, se atraen y se repelan entre ellas y dan origen a nuevas*

representaciones mientras otras mueren” (Moscovici, 1983, p. 13). “Tienen vida” cuando se *objetivizan*, es decir, cuando se materializan en un esquema figurativo simple, concreto, que pasa a formar parte del sentido común o, lo que es lo mismo, la forma de comprensión que facilita el uso de significados sin los que el grupo no puede operar. Cuando, además, estas se insieren en los sistemas cognitivos (entran en relación con otros significados), se produce el *anclaje* que permite la *apropiación* (el uso) de estas herramientas. A pesar de ello, no todas las *representaciones sociales* actúan de la misma manera.

Según Moscovici (1983) cabe diferenciar aquellas que están *basadas en la creencia* (homogéneas, poco permeables y de colorido afectivo) de aquellas *basadas en el conocimiento* (más accesibles a instancias críticas); una distinción parecida a la de Ortega y Gasset entre “ideas” y “creencias” recuperada por María José Rodrigo y colaboradores. Una representación opera al *nivel de conocimiento* cuando es utilizada de forma declarativa para discriminar, producir, reconocer ideas. Se trata de procesos conscientes de negociación de significados donde las personas reflexionan, debaten o argumentan explícitamente sobre unas determinadas ideas. En cambio, se opera a *nivel de creencia* cuando son utilizadas pragmáticamente para interpretar situaciones, realizar inferencias, planificar la conducta sin ser conscientes de ello. Son las “teorías implícitas” que nos permiten operar en la realidad (manejar nuestra conducta) dando por descontada una serie de cuestiones. “*Los niños sólo se mueven por creencias sobre el mundo social muy ligadas a la esfera personal y afectiva. Todo lo que saben es porque lo asumen como verdad (lo creen) sin ser conscientes de ello, lo que les lleva a desarrollar un punto de vista “realista” sobre el mundo*” (Rodrigo, 1999, p. 41-42).

Ello nos conduce a los núcleos de la cultura ya presentados anteriormente: *las formas implícitas de vida compartida* (los modos tácitos de comprender, sentir y actuar) y *las formas explícitas de vida compartida* (el juego de herramientas que nos permite apoderarnos de los recursos que la cultura nos ofrece con el objetivo de ser competentes en una determinada sociedad). Desde esta perspectiva, las culturas y los grupos humanos no son más que prácticas vinculadas con significados, valores y creencias que guían la formación de las personas, la creación de productos sociales y el desarrollo de las instituciones.

Por eso la identidad colectiva, más que social, debe ser entendida como sociocultural, siguiendo con la perspectiva de Wertsch y colaboradores antes brevemente introducida. Es *sociocultural* ya que los grupos humanos están instalados en un momento histórico determinado, participando en un conjunto de instituciones concretas sedimentadas en escenarios culturales (con sus formas implícitas y explícitas de vida compartida). De hecho, el corazón de las culturas (*sus formas implícitas de vida compartida*) se expresa (se *objetiviza* y se ancla) a través de los cuerpos normativos, jurídicos, civiles constituidos por un conjunto de ideas, creencias, valores y reglas que condicionan las formas de intercambio social (son las instituciones, civiles y de gobierno, que orientan a la persona en el escenario social, especificando y regulando su relación con los otros, así como sus transacciones con el medio).

Es a través de la participación en estas instituciones y estos escenarios socioculturales, mediante el ingreso en distintos grupos humanos, como los individuos hacen suyas las *formas implícitas y explícitas* de vida compartida promoviendo una realidad que se experimenta como objetiva, así como aprendiendo a utilizar el *código de circulación* (los mapas de experiencia) que les permitirá manejarse en la vida: las identidades se construyen mediante actividades o prácticas culturales que se materializan en lo que Bruner llamaba *formatos de interacción social*. El juego, la educación formal, la paternidad, una determinada profesión no son más que situaciones definidas socioculturalmente y que permiten la *apropiación* de las formas implícitas y explícitas que nos facultan para vivir en sociedad (así como para definir nuestro sitio en ella).

Llegados a este punto, podemos definir la “identidad sociocultural” como *aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo cultural, institucional e históricamente situado, juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia.*

No obstante, como nos ocurría anteriormente, nos falta aún un elemento muy importante. Siguiendo con el modelo propuesto (ver figura 2) ahora no es la “memoria autobiográfica” la que permite generar, bidireccionalmente, la identidad. La “memoria colectiva” es la que confiere continuidad y coherencia a la “identidad sociocultural”. Y

con ello volvemos a James V. Wertsch, quien publicaba en el año 2002 su *“Voices of Collective Remembering”*.

Si en la “identidad personal” la recuperación de eventos personales pasados desde un presente que mira el futuro (memoria autobiográfica) era la clave, el vehículo, para la elaboración de una identidad coherente, propositiva y estable, ahora lo es, también, para el desarrollo de una identidad colectiva. La diferencia, sin embargo, estriba en que ahora los eventos, más que personales, son compartidos: una determinada guerra civil; un político, médico o filósofo de prestigio; un ataque terrorista, la pérdida o victoria en un conflicto se recuperan y alzan (se *objetivizan*) en museos, monumentos, libros e historias. A través de estas historias, mitos, leyendas y narraciones, distribuidas por las instituciones educativas, los museos o las bibliotecas, se elabora un recuerdo (y un olvido) de eventos que construyen una determinada definición sociocultural. Por ejemplo, si visitamos los Estados Unidos de América, podemos pasearnos por su capital, Washington Distrito de Columbia, y visitar, totalmente gratis, el Edificio del Capitolio de los EE.UU., la Casa Blanca, la Corte Suprema, la Cámara de Grabado e Impresión (donde se imprime el dinero), el FBI, el Cementerio Nacional de Arlington, el Monumento en conmemoración de los caídos durante la guerra de Corea, el Monumento conmemorando la Batalla de Iwo Jima, los monumentos a Washington, Lincoln, Jefferson y Roosevelt. En definitiva: un baño por la memoria colectiva de los Estados Unidos que no tiene más intención que, a través del recuerdo y el olvido, crear una determinada identidad sociocultural. Washington, creada en el año 1790⁶⁷ como lugar de encuentro y transacciones para los asuntos de gobierno, es un homenaje al padre fundador y primer presidente de los Estados Unidos de América.

La identidad, decíamos anteriormente, es un acto retórico, es decir, un discurso persuasivo que tiende a explicar, convencer y justificar (a los otros y a nosotros mismos) una determinada “verdad” o “realidad”. Si la identidad personal presupone memoria autobiográfica, la identidad sociocultural presupone memoria colectiva. Por eso Halbwachs, considerado el “padre” de la “memoria colectiva”, se refería con ello a la memoria de los miembros de un grupo que reconstruye el pasado a partir de sus intereses y marcos de referencia presentes. Esto implica entenderla a ésta como una

⁶⁷ En el año 1790, el Presidente Washington contrató a un ingeniero francés de la armada de Lafayette llamado Pierre L'Enfant para que diseñara una gloriosa ciudad capital similar a París.

actividad social que pretende varias cosas: entre ellas, asegurar una identidad social positiva o definir las fronteras grupales (físicas y simbólicas) que permitirán discriminar entre el amigo y el enemigo, aquel al que prestaremos nuestra ayuda (nuestro “sistema del bienestar”, por ejemplo) de aquel que tendrá que arreglárselas por su cuenta.

A través del análisis de la transformación de la memoria colectiva durante la transición de la Rusia soviética a la post-soviética, James V. Wertsch (2002) describe la “memoria colectiva” basándose en el uso de “recursos textuales” (especialmente “narrativos”) que permiten ilustrar los procesos de producción y consumo de los instrumentos culturales. Desarrollando su enfoque sociocultural, el autor parte de que la *memoria colectiva* está distribuida entre los agentes activos y los recursos textuales (instrumentos culturales) que estos utilizan. Es la “tensión irreductible” entre el agente activo en desarrollo, por un lado, y las computadoras, mapas o narrativas, por otro (Wertsch, 1999); es decir, lo que anteriormente presentábamos bajo la etiqueta de “acción mediada”. *“El escenario de Rusia provee un extraordinario laboratorio natural para estudiar cuestiones sobre el rol del Estado en compartir el recuerdo colectivo. Con el propósito de entender cómo varios aspectos de esta compleja pintura se relacionan, es útil volver a la noción de memoria como fenómeno distribuido y la narrativa como instrumento cultural que introduce, inherentemente, una determinada voz. Las narrativas específicas y las plantillas narrativas esquemáticas se utilizan cuando hablamos del pasado (transformándolo en historia), y esta historia refleja una perspectiva o voz que nosotros introducimos, inherentemente”* (Wertsch, 2002, p. 150).

Los principios básicos de Wertsch son que la *memoria colectiva* es un proceso activo y dinámico (no neutro ni pasivo), inherentemente social y, por lo tanto, mediado por recursos textuales (con sus voces o puntos de vista sobre el mundo asociados). El recuerdo colectivo tiene el propósito de focalizar una especie de “esencia” en el grupo a través de establecer vínculos entre el pasado y el presente (proyectando el futuro) en las “voces conmemorativas”: los museos como templos y las narrativas heroicas incuestionables (Wertsch, 2002, p. 45). Ejemplos de ellos eran el Monumento conmemorando los caídos durante la guerra de Corea, el homenaje a Washington o Lincoln o las películas heroicas donde América salva el mundo (por ejemplo el éxito en taquilla de los 90 “Independence Day”, de Will Smith).

En síntesis, la función de la “identidad sociocultural” es buscar el *reconocimiento* (la existencia en el espacio social y político) del grupo instalado en un momento histórico concreto, con unas instituciones asociadas y unos valores, creencias e ideas culturales subyacentes. El *conflicto* intergrupal, las hostilidades, pugnas o discriminaciones entre grupos humanos, reabren las “políticas identitarias” del colectivo, comunidad, etnia o nación, que reivindica su sitio en el mundo. La “memoria colectiva” es el instrumento que permite dar consistencia, continuidad y facticidad a la identidad del grupo que se esgrime en un campo de batalla sociocultural y, cada vez más, simbólico (recordemos el zapatismo, la “primera guerrilla informacional” según Castells).

Vistas por separado, nos queda juntar lo que hemos llamado la función directiva de la identidad personal y la función sociopolítica de la identidad sociocultural.

- **La identidad mediada narrativamente como vínculo entre la identidad personal y la identidad sociocultural**

Si lo que estamos apuntando, de la mano principalmente de Bruner y McAdams, es cierto, si la narrativa es el marco inevitable de la existencia humana, entonces impedimentos en la capacidad narrativa deberían tener consecuencias en la construcción de la identidad de las personas. Eso es, precisamente, lo que se pone de manifiesto en una patología neurológica llamada *dysnarrativia*, una grave lesión de la capacidad de relatar o comprender historias asociada a neuropatías como el síndrome de Korsakov o la enfermedad de Alzheimer en las que los pacientes parecen haber perdido la capacidad de leer los pensamientos ajenos y el sentido de sí mismos (Bruner, 2003, p. 123). Sabemos, a partir de la neurociencia cognitiva contemporánea, que ciertas regiones neuronales distribuidas en red sustentan la creación de los relatos; fundamentalmente: el sistema que conecta la amígdala y el hipocampo (responsable de iniciar la codificación de memorias episódicas y autobiográficas), la región izquierda perisilviana (donde se formula el lenguaje) y las zonas frontales del cerebro con las conexiones subcorticales que permiten organizar las narrativas en una secuencia temporal real y ficticia. Distintas lesiones en ciertas regiones de este sistema neuronal repercuten negativamente en las narrativas del sí mismo que realizan las personas. Individuos que pierden la habilidad de

construir narrativas parecen perder sus identidades (para una excelente revisión consultar Young & Saber, 2001).

Jerome S. Bruner ha repetido, en distintas ocasiones, que una autobiografía o una narración creadora de la identidad de uno mismo o una misma es una especie de acto de balance. *“Por una parte, debe crear una convicción de autonomía, persuadirnos de que tenemos una voluntad propia, una cierta libertad de elección, un cierto grado de posibilidades. Pero también debe ponernos en relación con un mundo de otras personas, con familia y amigos, con instituciones, el pasado, grupos de referencia”* (Bruner, 2003, p. 113). Se trata de un equilibrio tenso entre lo que hemos llamado *función directiva de la identidad personal* (lo que McAdams llama autonomía, agencia) y *función sociopolítica de la identidad sociocultural* (la comunión, relación). Somos incapaces de vivir sin esta autonomía (libertad individual, proyecto de vida, memoria autobiográfica, crisis personal) y sin el compromiso (seguridad comunitaria, reconocimiento, memoria colectiva, conflicto intergrupar) que nos aportan, respectivamente, la identidad personal y sociocultural. Está en juego nuestra autoestima, nuestra capacidad de explorar el entorno y nuestro sentido de coherencia y estabilidad. En definitiva: nuestra capacidad de otorgar sentido y propósito a nuestras vidas.

¿Cómo pueden encontrarse ambas partes del acto de balance en permanente tensión? ¿Cómo la identidad personal y la identidad sociocultural devienen actores de un mismo personaje? ¿Qué hace que ambas sean protagonistas de una misma función?

Recuerdo un encuentro en la Universidad de Leeds con Martin Conway, célebre estudioso de la memoria autobiográfica desde un enfoque puramente cognitivo. “Wertsch me tiene que explicar qué es eso de los textos”, afirmaba Conway, mientras reconocía su preferencia por Piaget frente a un Vygotski que consideraba perdido en metáforas lingüísticas. Evidentemente, no nos pusimos de acuerdo en nada pero me quedé con una idea muy simple que había descuidado: “la conducta humana siempre es conducta motivada y a tu modelo le falta dirección”. Probablemente el gran mérito de Freud fue poner de manifiesto una obviedad. La conducta humana está guiada por instintos, pulsiones o demás fuerzas (se entiende, por motivos, razones y estímulos) pero estas “fuerzas”, lejos de ser externas (los refuerzos conductistas), siempre son internas. El individuo, con sus instrumentos de mediación, se autodirige y autoestimula

(es la experiencia duplicada de Vygotski, el hecho bruto que a diferencia de las arañas o las abejas, nosotros anticipamos en nuestra mente el resultado final de nuestra obra). Esta autoestimulación, sin embargo, se hace a partir de la estimulación externa (la tecnología cultural o el *cerebro externo* –como lo llama Pablo del Río), de modo que el hombre y la mujer se *condicionan desde fuera* y, aunque pueda parecer paradójico, es así como pueden dejar de estar condicionados, de ser esclavos de los estímulos y las necesidades biológicas (que aprisionan la tela de la araña y la colmena de las abejas). Mediante el despertador nos levantamos, gracias al semáforo regulamos nuestro cruce en un paso de peatones, a través de la agenda planificamos los encuentros y eventos del día. En definitiva, la cultura nos permite “condicionarnos desde fuera” y así poder ser libres. *“Un condicionamiento asumido permite superar el condicionamiento. La libertad es el producto de aprender a darse órdenes a sí mismo, de aprender a obedecerse”* (del Río y Álvarez, 1997, p. 109).

Pensamos que aquello que propulsa al individuo, la fuerza motriz de su conducta, es la necesidad de lograr una visión comprensiva del entorno y de él mismo o ella misma en él (*abrazar con la mirada la realidad* –decía Wittgenstein). Una visión que consiga explicar las cosas que le suceden y que suceden a su alrededor. No sólo eso, sino que le permita apaciguar lo extraño y desconocido, justificar su conducta y la de los otros, así como orientarse en las coordenadas del tiempo (momento histórico) y el espacio (la cultura y sus instituciones). La idea no es nueva, el mismo Heider, pionero en los estudios de “atribución social”, decía que los individuos necesitan conocer las causas de los fenómenos, de modo que, como si de psicólogos y psicólogas se tratara, las personas humanas construyen creencias y teorías acerca de la naturaleza humana. Los padres y madres constantemente atribuyen creencias, intenciones y deseos a sus hijos e hijas que les permiten entender sus conductas que realizan, explicarlas y predecirlas. Un padre pensará que su hijo de dos meses tiene hambre ante un lloro brusco. Es así como funciona la *psicología popular*, base esencial del significado personal y de la cohesión cultural, según Bruner (1991, p. 132): *“esas nociones conformadas culturalmente en función de las cuales la gente organiza la visión que tiene de sí misma, de los demás y del mundo en que viven”*. Y es así como toman forma las “teorías implícitas” de las que habla María José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero (1993, p. 52): *“se consideran, pues, representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. Por experiencias nos referimos a*

episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social”.

Nuestra vida está adaptada culturalmente y depende de significados y conceptos compartidos que sirven para negociar las diferencias de interpretación. Estos significados compartidos tácitos establecen el proceder normal de la vida, las relaciones y modos canónicos de actuar. Según Bruner es la “psicología popular”, aquellas descripciones más o menos normativas, que nos informan sobre cómo *funcionan* los seres humanos, cómo está organizado el mundo, cómo es nuestra propia mente y la de los demás, qué acciones son adecuadas, etc.

Pensamos que este telón de fondo, más que “teorías implícitas” (muchas veces no tienen las formas y características de las *teorías*) o “psicología del sentido común”, son *formas de vida*, formas implícitas (tácitas) de vida compartida (modos de pensar, sentir y actuar) que incluyen psicologías populares pero también biologías populares, religiones populares, representaciones colectivas, en definitiva: modos de proceder y manejar la conducta personal e interpersonal. Se trata de aquello que echamos en falta sólo cuando no lo tenemos y lo primero que no entendemos cuando visitamos un lugar nuevo (los gestos de los napolitanos; los tres besos de los franceses; los “brazos del árbol” de los tsotsiles; el “préstame tu atención” de los mexicanos).

Estas *formas implícitas de vida compartida* (teorías implícitas, representaciones sociales o psicologías del sentido común) no se basan en un conjunto de proposiciones lógicas, formalmente sedimentadas y científicamente elaboradas, que también, sino que se basan en el ejercicio de la narración, de contar historias y relatos. “*Se apoya en una poderosa estructura de cultura narrativa: historias, mitos, géneros de literatura*” (Bruner, 1991, p. 133). Es precisamente la narrativa la que permite “lograr una visión comprensiva del entorno”, captar las vicisitudes de la experiencia humana en el tiempo, las intenciones, emociones, pensamientos y deseos que despliega el hombre con sus instrumentos de mediación. Asimismo, posibilita solventar las incongruencias y actuar cuando lo canónico (o culturalmente establecido) se quebranta: “*las narraciones se construyen sólo cuando las creencias constitutivas de la psicología popular se violan*” (Bruner, 1991, p. 52). Es lo que Bruner llamaba “función pacificadora” de los relatos: “*la función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos*

haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico” (Bruner, 1991, p. 61).

Incluso algunos autores sostienen que los orígenes del hombre Sapiens, así como su supervivencia y predominio frente a otras especies, estuvo garantizada por la aparición del lenguaje y la narración que permitió a los primates superiores establecer alianzas sociales para superar los problemas del entorno (ver Dunbar, 1996; 2007; Victorri, 2006).

La “función narrativa”, específica de la comunicación humana, (explicar por qué el sol gira, cae lluvia del cielo o soplan los vientos) parece jugar un rol determinante en la solución de las crisis sociales y en la transmisión de conocimientos de generación en generación (por lo tanto, en la acumulación de los saberes). Efectivamente, narrar lo que había sucedido podía servir para prevenir lo indeseable y regular la vida en sociedad. Así se crearía una cierta cohesión del grupo, una primitiva “consciencia colectiva” o “identidad social”, basada en unas reglas comportamentales compartidas que, mediante el lenguaje, mantendría la supervivencia de la especie Sapiens en detrimento del hombre de Neandertal, que no pasó del “protolenguaje” (a pesar de tener un cerebro de una talla ligeramente superior a la nuestra). La “función narrativa” es la que permitiría renovar, recordar y manifestar el mundo cultural que caracteriza todas las sociedades humanas. En este sentido el “*Homo sapiens narrans*”, más que su inteligencia, no distinguible frente a otras especies sapiens que lo precedieron, desarrolla la capacidad de explicar las propias historias del grupo, lo que promovió la auténtica capacidad humana de vivir en comunidad bajo reglas culturales (no biológicamente dictaminadas) que regulan la acción social (Victorri, 2006, p. 129).

Disponemos de distintas evidencias empíricas que muestran la importancia de la red social en la capacidad de la gente de resistir enfermedades, soportar los problemas de la vida o superar las depresiones (Bidart, Grossetti y Charbonneau, 2007). Además, como ha enfatizado el sociólogo Robert Putnam (2003), las comunidades bien integradas (cohesionadas, conectadas internacionalmente, con un alto sentido de pertenencia y solidaridad) padecen menos crímenes y comportamientos antisociales.

El mismo Bruner sugiere la existencia de una predisposición a participar en la cultura humana y usar sus narraciones a partir de la presión protolingüística de narrar al resultar las historias el modo que tenemos de aprender nuestra cultura, formar nuestras mentes y de compartir nuestras intenciones con los demás. *“Tenemos una tendencia irresistible a entender el mundo social a través de términos narrativos que nos permiten entrar en otras mentes”* (Bruner, 2006, p. 231).

Lo que es aún más importante para nosotros: las vidas y nuestras identidades, que construimos a medida que las experiencias se suceden, son el resultado de un proceso de construcción de significados y dotación de sentidos. Volviendo a uno de los padres del enfoque narrativo en las ciencias humanas: *“Logramos nuestra identidad personal y el concepto de nosotros mismos, mediante el uso de la configuración narrativa, y damos unidad a nuestra existencia entendiéndola como la expresión de una historia singular que se despliega y desarrolla. Estamos en medio de nuestras historias y no podemos estar seguros de cómo van a terminar; tenemos que revisar constantemente el argumento a medida que se añaden nuevos acontecimientos a nuestras vidas. El yo, por consiguiente, no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido sino también previsiones de lo que uno va a ser”* (Polkinghorne, 1988, p. 114).

Llegados a este punto, tenemos que aclarar cuatro cosas: ¿qué son las narraciones?, ¿en qué consiste la identidad narrativa?, ¿cómo la identidad personal es fruto del relato?, ¿cómo afectan las historias, cuentos, ficciones a la identidad sociocultural?

Bruner y Wertsch coinciden en destacar la estructura pentagonal de Kenneth Burke a la hora de describir el carácter dramático de toda narración. Las historias bien construidas presuponen cinco elementos, a saber: un “actor”, una “acción”, una “meta”, un “escenario” y un “instrumento”. Cuando existe un desequilibrio entre alguno de estos cinco elementos (por ejemplo, en el *Quijote* se planteaba la acción hacia una meta inadecuada) aparece el “problema” y, consecuentemente, la necesidad de solventarlo. Estos “problemas” presuponen desviaciones respecto a lo canónico (es decir, desviaciones que tienen que ver con el compromiso moral, los valores o los estándares de la cultura que marcan aquello que debería ser o pasar) (Bruner, 1991, p. 61; 2006, p.

231). De este modo, hay una sucesión de estadios que determinan aquello que una narración es: primero la existencia de lo ordinario y lo convencional (lo canónico); a continuación, una violación de lo ordinario y convencional (lo que Bruner llama la *peripéteia*, recordando la figura de Aristóteles); seguidamente, la acción que intenta restaurar (resolver la dificultad o problema) para volver al estado original y, finalmente, *“la resolución es el cuarto componente de la historia, que brinda la conclusión del final”* (Bruner, 2006, p. 232).

Así, podemos definir o caracterizar una narración como una sucesión de significados organizados temporalmente con un tema central y una trama (con comienzo, medio y final) que presenta una voz narradora que establece conexiones entre los hechos, persiguiendo alcanzar cierta conclusión o superación.

La identidad misma, pues, tiene carácter dramático en el sentido que implica un actor (una “voz”) con sus instrumentos de mediación (el lenguaje, por ejemplo) persiguiendo un objetivo (convencer al otro) y actuando de un modo determinado (elaborando un razonamiento) en un escenario concreto (el Congreso de los Diputados) frente a un problema inicial (el desacuerdo frente a una determinada ley). En estas situaciones, secuenciales y culturalmente situadas, se manifiesta lo que Bruner (1991, p. 62) llama “paisaje dual”. Esto quiere decir que en las historias y los relatos, ya sean reales o imaginados, se mezclan acontecimientos de acción física (comportamientos, sucesos y hechos) con acontecimientos en el plano mental (creencias, ideas, deseos e interpretaciones). La existencia de un vínculo discordante entre ambas partes, como el problema de don Quijote y sus molinos (desacuerdo entre el objetivo y la acción), proporciona una fuerza motriz al relato. *“La narración trata (casi desde las primeras palabras del niño) del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la acción y el mundo más idiosincrásico de las creencias, los deseos y las esperanzas. Hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo. Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica. Y, como pronto quedará claro, proporciona una base para la retórica sin confrontación. Puede incluso enseñar, conservar recuerdos o alterar el pasado”* (Bruner, 1991, p. 63). En definitiva, lo que hacen las narraciones es permitir lo que llamábamos la motivación fundamental humana: conseguir una visión comprensiva del entorno y de uno mismo o una misma en él. Y lo hace a través de procesos de

dotación de sentido y significado que hacen inteligible el mundo (y lo que en él hay) a partir de la estructuración de la experiencia, la organización de la memoria, la dirección de la atención, la activación del pensamiento y la imaginación de las acciones.

Construimos “sentido” y “significado” cada vez que somos capaces de establecer relaciones consistentes, no arbitrarias, sustantivas, coherentes entre la información (conocimiento, aprendizaje) nueva y lo que ya sabemos (el conjunto de creencias, ideas, opiniones que configuran nuestro sistema implícito, intuitivo, de conocimiento)⁶⁸; en definitiva, cuando somos capaces de crear y usar *signos* y *símbolos* (conocimientos, lenguajes, habilidades, recursos, etc.) que nos permiten situar, adecuadamente, los objetos, cosas, personas en sus contextos culturales de la realidad de cara a conocer qué son (Bruner, 1997; Vila, 1998). O, en otras palabras, cuando las nuevas formas culturales (los significados generados públicamente) entran en relación con las *formas implícitas de vida compartida* (los sentidos con los cuales nos manejamos sin necesidad de plantearnos los sucesos y situaciones conscientemente).

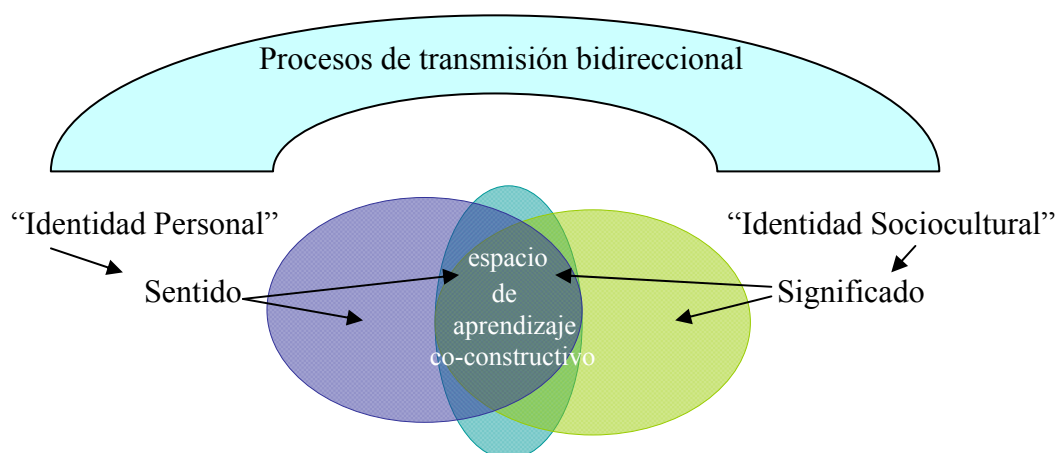


Figura 3.- Construcción de sentido y significado en el espacio de aprendizaje co-constructivo

El *sentido* (que situamos en la esfera personal) y el *significado* (en la esfera colectiva) se hallan en co-construcción (el sentido personal afecta al significado colectivo y el significado colectivo afecta al sentido personal en el “espacio de

⁶⁸ Ausubel decía: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, encuniaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente”. Cuando somos capaces de vincular (relacionar) la información nueva (los significados construidos públicamente) con la información disponible (los sentidos vinculados a las experiencias, destrezas y conocimientos previos) se producen auténticos actos de “aprendizaje significativo”: cuando, por ejemplo, un determinado contenido se relaciona con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno (una imagen, un símbolo, un concepto, una proposición ya existente en el niño) (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 18).

aprendizaje constructivo”). Por ejemplo: mientras que el *significado* del concepto “amor”, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española; es “*Sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser*”, el sentido es la *apropiación* personal de este significado generado públicamente. Para uno el amor, según su experiencia previa, puede ser algo positivo, mientras que para otro puede ser un engaño y una farsa.

El “espacio de aprendizaje constructivo” es la “zona de desarrollo próximo” de Vygotski, es decir, donde se dan los procesos de transmisión-apropiación (interiorización, dominio) de los *signos* y *símbolos* gracias a la “participación guiada” de Barbara Rogoff (1997, p. 113); o sea, los procesos y sistemas de “implicación mutua” entre los individuos que participan en una actividad culturalmente significativa.

Los relatos, ya sean visuales, imaginados, de puño y letra, establecen las relaciones entre el espacio sociocultural (las sugerencias de dirección social) y el espacio de apropiación personal (los sentidos conformados a través de las experiencias vitales de cada cual). Según Jaan Valsiner (1998, p. 398 y siguientes), hay una co-construcción del conocimiento de modo que se genera doblemente en el plano social (a lo vygotkiano) y en el plano personal (a lo piagetiano). La “*cultura colectiva*” son los objetivos-orientadores en el desarrollo de la personalidad dados por los sistemas semióticos o sistemas de significado (instituciones, objetos, ritos, agentes sociales), mientras que la “*cultura personal*” es el agente activo en desarrollo que se apropia (usa, domina) las sugerencias de dirección social.

En la intersección entre el sentido y el significado se halla la “identidad narrativa”. “*En mi teoría de la identidad como historia de vida, he argumentado que la identidad toma forma de historia, con escenas, ambientes, personajes, objetivos y temas. En las sociedades modernas, los adolescentes empiezan a reconstruir el pasado personal, percibiendo el presente y anticipando el futuro en términos de historias de uno mismo internalizadas que integradas proveen un buen ajuste psicosocial, así como unidad y propósito a nuestras vidas*” (McAdams, 2003, p. 187).

La identidad, desde la perspectiva sociocultural y narrativa que estamos siguiendo, está *situada* (en escenarios históricos, institucionales y culturales determinados) y

distribuida (entre los sistemas de mediación semiótica). No es algo camuflado en nuestro interior, un espíritu extraño, una neurona del cerebro o un gen de expresión, es más bien la persona (personas) que queremos, la decoración de nuestra vivienda, el libro que leemos, el coche con el cual vamos o la fiesta en la que participamos. Todos ellos, relatos (textos y voces) que configuran nuestro medio de vida natural. Es por ello que entendemos por “identidad narrativa” una *configuración dinámica que permite vincular el mundo sociocultural y personal mediante el despliegue de una autodefinición que integra el pasado con el presente anticipando el futuro* (quién he sido, quién soy y quién quiero ser). *Ello permite dar consistencia, coherencia, propósito, sentido y significado a nuestra vida*. Y ello se realiza gracias a las *formas implícitas* y las *formas explícitas* de vida compartida que nos permiten lograr una visión comprensiva del entorno y de nuestro papel en él.

La “identidad personal” (con su “memoria autobiográfica” en forma de historias, relatos, narraciones) y la “identidad sociocultural” (con su “memoria colectiva” construida con el material simbólico de las imágenes, los monumentos, los manuales de historia o los museos) son expresiones del medio que tenemos para organizar la experiencia, solventar lo extraño y desconocido, lograr una visión comprensiva del entorno. Se trata de los relatos, narraciones e historias que construimos con el fin de mitigar aquello que cuestiona o pone en tela de juicio nuestras más íntimas creencias e ideas (nuestras *formas implícitas de vida compartida* o formas de autoevidencia y convicciones incuestionadas que utilizamos para interpretar el mundo y orientar nuestra conducta en él).

El psicólogo de la personalidad Dan P. McAdams ha establecido un modelo que intenta comprender los modos (niveles) que tenemos para conocer a una persona. La pregunta que se formula es: *¿qué conocemos cuando conocemos a una persona?* (“What do we know when we know a person?”) (McAdams, 1995). Conocemos tres aspectos. Por un lado, los “rasgos de personalidad” (según el modelo de los “5 grandes” hay unos factores de personalidad recurrentes: la introversión-extroversión, el neuroticismo, la apertura a la experiencia, la afabilidad y la rectitud). El segundo nivel es el de las “adaptaciones características”, es decir, los aspectos motivacionales, sociocognitivos de la personalidad (como los objetivos y los motivos) (McAdams, 2006). Finalmente, *“si deseas conocerme entonces debes saber mi historia, porque mi*

historia define quién soy. Y si deseo conocerme no tengo más camino que penetrar en el significado de mi propia vida” (McAdams, 1993, p. 11). Es así como el tercer nivel de personalidad es la identidad en tanto que “historia de vida”. *“La identidad es una historia de vida, una narrativa internalizada que integra el pasado, el presente y anticipa el futuro con el objetivo de dar sentido, unidad y propósito a nuestras vidas”* (McAdams, 1989, p. 161)⁶⁹.

Jefferson A. Singer (2004), del Connecticut College, destaca la existencia de cinco características comunes en la investigación entorno a “la identidad narrativa”.

- 1) *Importancia de la narrativa en la formación de la identidad.* Según el “principio narrativo” de Harbin, el hombre piensa, percibe, imagina, interactúa y construye una voz moral a través de las estructuras narrativas que nos permiten captar la intencionalidad humana en el tiempo, organizar la experiencia y apaciguar la desviación del patrón cultural canónico (Bruner). Necesitamos explorar los “sistemas de significados” que estructuran nuestras mentes y nuestros mundos si queremos comprender la naturaleza social e histórica del hombre (Polkinghorne).
- 2) *Papel de los procesos cognitivo – afectivos en la formación de la narración en tanto que construcción de significados.* Los individuos hacen inferencias en conversaciones naturales, organizan y priorizan la memoria autobiográfica y establecen vínculos entre los objetivos (planes) y sus conductas.
- 3) *Aproximación del ciclo vital* haciendo hincapié en los momentos evolutivos o de transición y sus consecuencias. Nuestras habilidades para construir narrativas y elaborar memorias autobiográficas cambian en distintas fases del desarrollo humano. Veíamos, por ejemplo, cómo la adolescencia es el momento de inicio de las historias de vida ya que se adquieren las condiciones cognitivas y sociales necesarias para ello (Habermas y Bluck, 2000).

⁶⁹ McAdams y su equipo han relacionado distintos rasgos de personalidad (nivel 1) con características narrativas de las historias de vida (nivel 3). Por ejemplo, el neuroticismo está positivamente asociado con un tono emocional negativo en la narrativa vital, la afabilidad con temas de comunión y la apertura a la experiencia a una estructura compleja de las narrativas vitales (McAdams, Anyidoho, Brown, Huang, Kaplan, Machado, 2004). También se ha relacionado la teoría narrativa de la personalidad de McAdams con los estadios de identidad de Erikson y Marcia. Los resultados mostraron que menos significado está asociado con los estados menos avanzados de difusión de la identidad e identidad hipotecada y que un significado más sofisticado fue asociado a un índice total de la madurez de la identidad (McLean & Pratt, 2006).

- 4) *Reconocimiento de los factores socioculturales* (género, clase, etnia, nacionalidad, religión, orientación sexual, etc.) en la construcción de la identidad narrativa.
- 5) *Diversidad de métodos de estudio* (cuantitativos y, principalmente, cualitativos) a la hora de abordar los complejos procesos de dotación de sentido y construcción de significado alrededor de uno mismo o una misma (Clandini, 2007).

Las historias sobre nosotros mismos que contamos en una autodefinición son *personales* en el sentido de que son “autoepistémicas” (es decir, nos permiten reconocernos y transformarnos, generando nuevos sentidos y comportamientos y tomando posición frente a ellos). Pero la narración no sólo nos permite desarrollar la memoria autobiográfica, superar las crisis personales y establecer unidad, propósito, coherencia, estabilidad y sentido a nuestras vidas⁷⁰. Cabe añadir a esta *función directiva* (propia de la identidad personal) la *función sociopolítica* de la identidad sociocultural. Las historias sobre nosotros mismos que contamos en una autodefinición son, también, sociales (van dirigidas a una audiencia, están estructuradas en base a un contexto sociocultural concreto que les da forma y pretenden conseguir cosas como, por ejemplo, consolidar la memoria colectiva de nuestros grupos significativos o reivindicar los derechos que, en tanto grupos humanos, tenemos). De hecho, las historias personales se crean a partir de los mitos, las fábulas, la literatura y los recursos simbólicos que proveen las culturas (Internet, las charlas familiares, las discusiones con los amigos y amigas) y que constituyen las *formas explícitas de vida compartida*. Estas “formas explícitas” permiten guiar los parámetros de la construcción del sentido de nuestras vidas.

⁷⁰ Al respecto, Michele L. Crossley (2000) ha estudiado narrativas traumáticas de enfermos terminales (personas que tienen el SIDA) y niños y niñas maltratados mostrando cómo los discursos y narraciones tienden a construir significado alrededor de la recuperación de un sentido de identidad coherente después de que el abuso o la enfermedad haya roto la coherencia temporal y el orden personal. Igualmente, recordemos los trabajos anteriormente citados de Michael Chandler y su equipo sobre el suicidio y el sentido de continuidad de la identidad, así como el clásico trabajo de Katherine Nelson, Jerome Bruner, Carol Feldman, Lucariello y compañía (plasmado en el libro “Narraciones desde la Cuna”) que, después de analizar los soliloquios de una misma niña entre los 18 meses y los 3 años (Emily), observaron el papel del lenguaje al clasificar y organizar sus pensamientos sobre el mundo. Una cuarta parte de los soliloquios eran relatos narrativos autobiográficos que versaban sobre lo que había hecho o sobre lo que pensaba que iba a hacer al día siguiente con el objetivo de “*encontrar sentido en su vida cotidiana. Parecía estar buscando una estructura global que pudiera dar cuenta simultáneamente de lo que hacía, de lo que sentía y de lo que creía*” (Bruner, 1991, p. 92).

Quizá el ejemplo más bello de ello sea el trabajo, publicado en el año 1991, de Hazel Rose Markus y Shinobu Kitayama donde muestran el carácter cultural del yo. Según los autores, se pueden distinguir dos sentidos de identidad distintos según sean occidentales (yo independiente) u orientales (yo interdependiente). Mientras que en las sociedades occidentales (Estados Unidos, Europa) prevalece el individuo independiente de los otros que descubre y expresa sus atributos propios y únicos, en las regiones orientales se enfatiza la conexión fundamental de los seres humanos entre sí y la necesidad de mantener la interdependencia entre los individuos. Se busca que la gente actúe de acuerdo con las expectativas de los otros y las normas sociales, más que con los deseos o atributos internos. ¿Cómo puede ocurrir esto?

La respuesta nos remite de nuevo a las formas implícitas de vida compartida. *“Los padres americanos, que intentan inducir a sus hijos a que coman, normalmente dicen: “piensa en los pobres de África y mira qué suerte tienes de ser tan distinto a ellos”. Los padres japoneses, en cambio, suelen decir: “piensa en los granjeros que han trabajado mucho para producir este arroz para ti, si no te lo comes, se sentirán mal ya que sus esfuerzos no se verán recompensados”*” (Markus & Kitayama, 1991, p. 224).

Estas dos voces culturales distintas construyen identidades totalmente diferentes: “independientes” en el caso americano, “interdependientes” en el caso japonés. Son estos modos implícitos de compartir la definición, interpretación y la mirada del mundo los que guían nuestras conductas y, en consecuencia, la construcción de nuestras identidades.

Qi Wang, de la Universidad de Cornell, ha estudiado las prácticas narrativas tempranas entre padres, madres e hijos(as) como recurso para incorporar las visiones culturales en los recuerdos y los autoconceptos de los niños y niñas en desarrollo. Según el autor, el desarrollo del conocimiento sobre uno mismo o una misma se genera a través de un proceso de adaptación cultural donde los niños y niñas, guiados por los agentes de socialización, internalizan (se apropian de) las visiones culturales del yo. El autoconocimiento se basa en el desarrollo de la “memoria autobiográfica” (evocación de experiencias personales significativas) y del “autoconcepto” (representaciones de uno mismo o una misma). *“El concepto de sí mismo permite la codificación privilegiada y el acceso a la información autobiográfica que confirma las opiniones favorecidas por*

la cultura; la memoria autobiográfica, por su lado, sostiene el desarrollo y el mantenimiento de un concepto de sí mismo que integre visiones culturales concretas” (Wang, 2006a, p. 182). En una serie de estudios sobre los recuerdos compartidos que se dan entre padres, madres e hijos(as) se observan diferencias según se trate de familias euro-americanas y familias chinas. Mientras que las primeras se centran en los atributos únicos de los niños y niñas y se orientan hacia los recuerdos autobiográficos de los hijos(as) (énfasis en los roles del niño(a), sus predilecciones y en hechos concretos), las segundas muestran unos estilos de recuerdo compartido basados en la descripción de eventos generales y la acentuación de los roles de los otros y las relaciones interpersonales (los padres y las madres se refieren a las normas sociales, las expectativas conductuales y las experiencias pasadas en un contexto más sociorelacional) (Wang, 2006b).

Ello demuestra la importancia de los discursos, narraciones y relatos culturales con los cuales y a través de los cuales nos desarrollamos (recordamos el modelo anteriormente presentado de Nelson y Fivush). Recuperando la aproximación de James V. Wertsch, no podemos entender la agencia humana si separamos el individuo de sus “prótesis culturales” (Bruner), su “tercer hemisferio cerebral” (Pablo del Río), sus “artefactos” (Michael Cole) o *formas explícitas de vida compartida* que le permiten actuar y penetrar en los sistemas culturales (*formas implícitas de vida compartida*).

Para Wertsch las “narrativas” son “instrumentos culturales” que permiten mediar la función humana, de modo que la “memoria colectiva”, de la que hablábamos antes, se produce a través del uso de estos instrumentos culturales, especialmente narraciones (Wertsch, 2002, p. 2). Los textos son las unidades básicas de organización que estructuran los significados, la comunicación y los pensamientos y son el resultado de una serie de voces (puntos de vista sobre el mundo) que entran en diálogo (siguiendo con Bakhtin).

A partir de estas consideraciones, Wertsch establece dos importantes distinciones en lo que respecta a las narrativas como instrumentos culturales. La primera se establece entre la *función referencial* (capacidad para referirse a escenarios, actores y eventos con el fin de iniciar la discusión) y la *función dialógica* (una narración siempre dialoga retóricamente con otra, contestando y negociando los significados) (Wertsch, 2002, p.

57). La segunda clasificación, con el objetivo de entender la producción y el consumo de historias, distingue entre las “narraciones específicas” (aquellas que se refieren a escenarios, actores y eventos concretos) y lo que el autor llama “plantillas narrativas esquemáticas” (*schematic narrative templates*) (Wertsch, 2002, p. 60; 2005). Estas últimas son de orden más general, abstracto y, como si de plantillas se tratara, se amoldan a distintas situaciones (escenarios, actores y eventos). En el caso de Rusia, estudiado por Wertsch, destaca el “triunfo sobre las fuerzas extranjeras” como ejemplo de “plantilla narrativa esquemática” que presupone una situación inicial (la paz entre las gentes de Rusia), el inicio del problema o agresión de las fuerzas extranjeras, un tiempo de crisis y el desenlace positivo, la victoria frente a las fuerzas extranjeras (Wertsch, 2002, p. 93).

Lo interesante de la propuesta de Wertsch es que podemos situar las “plantillas narrativas esquemáticas” en las *ciertas formas implícitas de vida compartida* de modo que aparecen en el supuesto tácito de autoevidencias o certezas dadas de antemano y no cuestionadas que toda comunidad tiene y que nos permiten organizar la acción, seleccionar la memoria y dirigir la atención.

En definitiva, el modelo presentado se basa en el supuesto de que la especie humana busca comprender el mundo de su alrededor y su posición en él. Para ello construye narrativas o historias que nos permiten entender, explicar y predecir las cosas. Para captar la intencionalidad humana en el tiempo no tenemos otro medio que hacer uso de las narraciones. Estas pueden hacer dos cosas. Por un lado, en la autodefinición de nosotros mismos podemos destacar una *función directiva* o autoepistémica en la que intentamos comprender, interpretar y dirigir nuestras vidas. Por el otro, también nos presentamos ante los demás. Como atestiguó Ervin Goffman, a mediados del siglo pasado, evocamos una determinada imagen con el objetivo de gustar, convencer o dialogar con los otros. La estilización de la expresión para una audiencia supone la *función sociopolítica* en la que, retóricamente, buscamos convencer, resistir o dominar en las esfera del diálogo público. Ambas funciones se relacionan con la identidad personal y la identidad sociocultural. Mientras que las “crisis personales” (un divorcio, el fallecimiento de un ser querido, una migración, etc.) reabren el “proyecto de vida” de cada cual, los “conflictos intergrupales” hacen lo mismo en lo referente a las reivindicaciones de grupos minoritarios como, por ejemplo, los gays y lesbianas o los

indígenas. La “memoria autobiográfica” y la “memoria colectiva” son los vehículos que nos permiten, bidireccionalmente, construir ambas funciones de la identidad, siendo la “identidad narrativa” el vínculo entre la esfera sociocultural (el ámbito de los significados) y la personal (el ámbito de los sentidos).

Lo que nos distingue de nuestros parientes más cercanos es nuestra capacidad de regular nuestra conducta (y la de otros y otras) mediante estímulos artificiales. Cruzar una calle mediante un semáforo en verde, apuntar la fecha de cumpleaños de nuestra pareja en un papel, edificar un monumento para las víctimas del 11M. Ello es posible, sugieren Bruner y Tomasello, por nuestra pronta capacidad de atribuir y compartir intencionalidad con los miembros de nuestra especie. Nuestro mundo deja de ser estrictamente físico, repleto de objetos, para convertirse en psicológico, lleno de sentidos y significados. La conciencia humana, como reguladora de la conducta, es la clave que une el organismo biológico con la construcción psicológica y el ambiente ecológico. Ello confluye en la *vivencia* como unidad de análisis. Una vivencia personal que se manifiesta cuando el sujeto explica, interpreta o cuenta una historia, relato o narración. En la historia, relato y narración las intenciones se comprenden, se encarnan y se mueven. Por lo tanto, se observan las *vivencias* del sujeto (la relación entre su personalidad y el medio, la conciencia), vivencias cargadas afectivamente de pasiones, motivos, creencias, intereses y necesidades e, intelectualmente, de cogniciones, ideas, pensamientos, recuerdos, percepciones. La *psique* humana no es más que el despliegue en el tiempo de estas vivencias en tanto concepciones del ambiente ecológico más amplias, diferenciadas y validas.

¿Cómo construimos la identidad? Algunos mecanismos psicosociales implicados

Llegados a este punto, esperamos haber “respondido” a tres preguntas: ¿por qué la identidad es un tema relevante en las sociedades contemporáneas?, ¿por qué es tan importante en la adolescencia? y ¿qué es o, mejor dicho, que funciones tiene?

Nuestra preocupación no es tanto definir o escudriñar la *esencia* de lo que supuestamente la *identidad* es (cosa controvertida y objeto de múltiples divagaciones), sino ilustrar las funciones que tiene o lo que nos permite. Concretamente, hemos hablado de la *función directiva* de la identidad personal y la *función sociopolítica* de la identidad sociocultural, todas ellas puestas en comunión por la “identidad narrativa” que nos permite lograr una visión comprensiva del mundo y de nosotros(as) mismos(as), *situados y distribuidos*, en él.

Nuestro objetivo, a continuación, es desarrollar el modelo propuesto anteriormente añadiendo algunos mecanismos psicosociales que nos parecen estar relacionados con la construcción de la identidad personal, sociocultural y narrativa. “*Observando las cosas desde su origen se obtiene una visión más clara*” –decía Aristóteles en su *Política* y, precisamente, de esto se trata, de observar *cómo* se genera (se construye, se forma) la identidad personal, la identidad sociocultural y la identidad narrativa, presentadas anteriormente.

Primero deberemos especificar aquello que entendemos por “mecanismos psicosociales” para, posteriormente, poder postular algunos mecanismos asociados a la “identidad personal” (vínculo afectivo; puntos de inflexión; si mismos posibles), a la “identidad sociocultural” (acción - transformación e identificación simbólica) y a la “identidad narrativa” (ventrilocuación) (ver figura 4).

La tesis central, ya comentada anteriormente, es que el desarrollo de la identidad es el resultado de la *apropiación* de las *voces* ajenas (intenciones, discursos, relatos, creencias, opiniones que circulan a nuestro alrededor), de modo que nos construimos a través de los diálogos que establecemos, explícita e implícitamente, con los otros, las instituciones y los contextos de actividad donde participamos, directa o indirectamente. Ello no quiere decir que el individuo no tenga voz propia y desaparezca en las fuerzas

ambientales (como se podría derivar de un análisis conductista): construimos nuestra voz, elegimos determinadas cosas, utilizamos determinados instrumentos pero siempre a partir de la posibilidad de participar en una cultura, en una comunidad, con sus *formas implícitas* y *explícitas* de vida compartida. En definitiva, nos construimos culturalmente como agentes activos y autónomos aunque siempre dependientes de los vínculos sociales (los casos de los “niños salvajes” son muy claros al respecto).

Tomarse la “*psicología cultural*” en serio significa, al menos, dos cosas. Por una parte, implica considerar el *significado* como el centro de análisis (estudio, explicación) último de la conducta humana; es decir, implica construir una psicología orientada culturalmente al estudio de la dotación de sentido y construcción del significado. En segundo lugar, implica, también, analizar su *conformación cultural* y el papel en la *acción humana*; o sea, analizar los procesos mediante los cuales creamos y negociamos significados en el seno de una comunidad (Bruner, 1991). En último término, las “causas” de la conducta intencional y simbólica humana (sin menospreciar el sustrato biológico que las sustentan) residen en la búsqueda del significado dentro de las “prácticas” socioculturales. El motor del coche (o nuestras piernas, nuestro cerebro o nuestro corazón al latir) no son la “causa” de que vayamos al teatro o visitemos a nuestra pareja los fines de semana. Evidentemente nos posibilitan el hacerlo, pero la motivación, la intencionalidad, no se esconden en un determinado gen o una determinada sinapsis neuronal. Vivimos y morimos a través de los relatos que nos permiten conferir intenciones al mundo, explicar los eventos, justificar nuestras conductas y solventar aquello que quebranta “lo dado por supuesto”.

Entender la *identidad* desde la cultura supone analizar los procesos de co-construcción entre el ámbito personal (el sentido de nuestro proyecto de vida; “la convicción de autonomía” de la que habla Bruner, la “agencia” de McAdams) y el ámbito sociocultural conformado por los grupos culturales, sus instituciones y su situación histórica (la otra parte de la balanza, la relación y comunión con los otros y otras). Las “causas” de los “*actos de significado*”, lo decíamos anteriormente, no se hallan en las profundidades del cerebro, en los recónditos espacios del mundo íntimo y personal, que también, sino en la comunicación e interacción humanas, el espacio de negociación y renegociación de significados a través del cual podemos construir los sentidos. La “identidad” no es algo “dado de antemano”, algo parecido a los zapatos que

unos se pone en Nochevieja, más bien es una “tarea”, un ir y venir. Esta “tarea”, distribuida y situada, consiste en responder a la pregunta: *¿quién soy?* Para hacerlo construimos narraciones, historias que permiten dar forma, unidad, propósito, sentido y significado a nuestras vidas (Giddens, 1991; Bruner, 2006; McAdams, 2006).

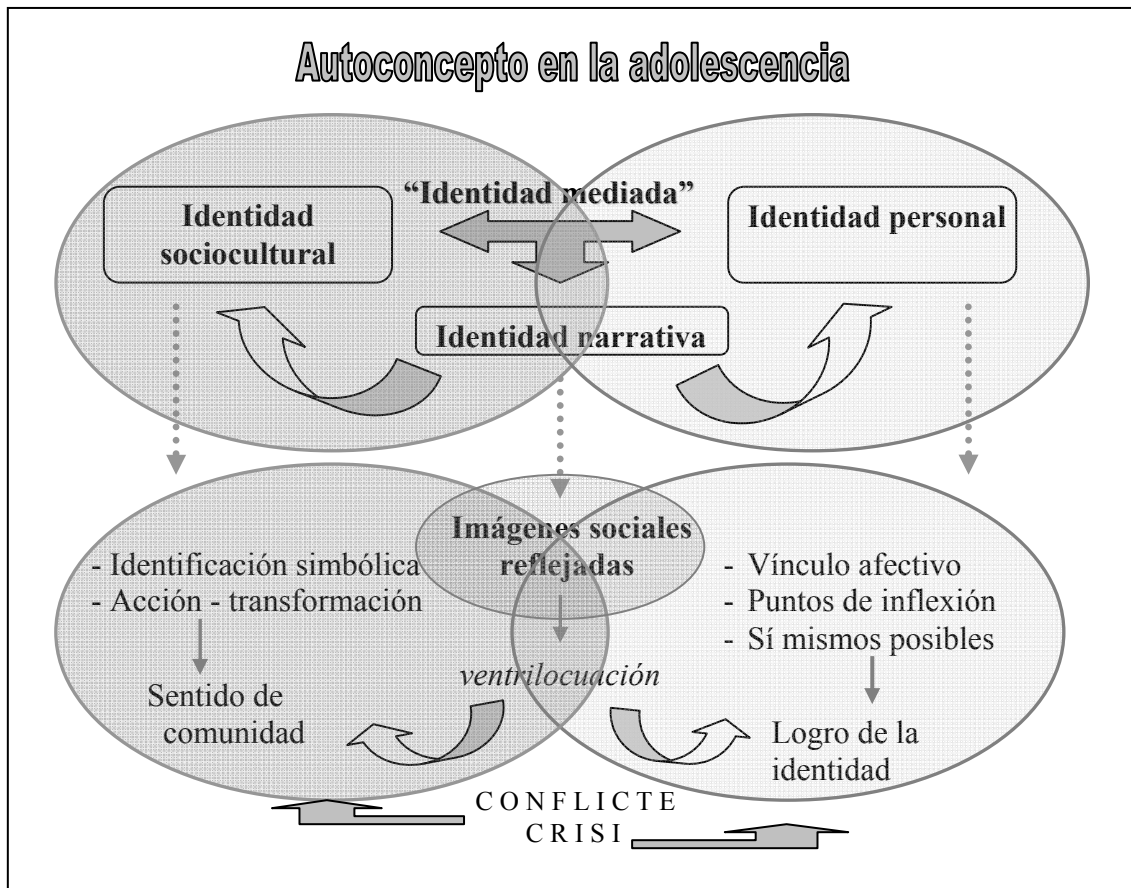


Figura 4.- Mecanismos psicossociales implicados en la construcción de la “identidad mediada”

- **¿Qué quiere decir “mecanismos psicosociales”?**

Entendemos por *mecanismos psicosociales* el conjunto de elementos (factores moduladores) combinados y dinámicos, a la vez sociales y a la vez psicológicos, que hacen funcionar, realizar o producir un determinado fenómeno, función o actividad. En nuestro caso, que hacen funcionar, realizar y producir la identidad en tanto que fenómeno narrativo. Por ejemplo, en el caso de la “identidad nacional” se trataría de buscar los mecanismos (factores explicativos y constitutivos) que modelan un determinado vínculo con un grupo de desconocidos agrupados bajo una categoría social (los catalanes, los españoles, los vascos o los franceses). Según Tajfel, se trataría de buscar los procesos de *comparación* y *diferenciación* intergrupales puestos en evidencia en cualquier conflicto entre grupos y, según Moscovici, los procesos de representación colectiva de un “nosotros” (que comparte ascendencia, historia, lengua y cultura) en oposición a un “ellos” que ejerce de diferencia y contrapunto. Ambos análisis coinciden en mostrar el papel determinante que tiene la configuración de un “amigo” (nosotros) vs. un “enemigo” (ellos) en la constitución de un grupo humano respecto a otro.

Hablar de *mecanismos psicosociales* presupone una serie de creencias más o menos implícitas. Presupone pensar, por ejemplo, que el objeto de la psicología o su función es estudiar los *mecanismos psicosociales* (aquello que hace mover la conducta humana) para entender *cómo* trabaja nuestra mente. Piaget, por ejemplo, postulaba la asimilación y la acomodación en tanto que *mecanismos* internos, universales, gobernados por el principio de equilibrio (factor explicativo último del desarrollo humano). Ello tiene importantes consecuencias prácticas ya que cualquier intervención (cualquier terapia o programa psicoeducativo) lleva consigo una determinada hipótesis de lo que promueve el cambio y, por lo tanto, de lo que se debe modificar con el objetivo de optimizar.

Otro presupuesto tácito se refiere a la propia existencia de estos mecanismos. No todo el mundo está de acuerdo (los postmodernos, por ejemplo) en que hay factores, más o menos universales, en la conducta humana. Buena parte del pensamiento de la *modernidad* (desde Hobbes pasando por Descartes y llegando a Kant) se basa en el llamado “método resolutivo - compositivo” según el cual, para construir conocimiento, se requiere saber *cómo* se ha generado el movimiento de un cuerpo (las *causas eficientes* de Kant). Es decir, se trata de “reducir” las partes de lo estudiado (los

primeros principios) con el objetivo de “recomponerlos” para obtener la explicación del funcionamiento del fenómeno. El ejemplo predilecto de Descartes era el reloj (para saber cómo funciona un reloj lo mejor es destruirlo y volverlo a componer, siendo lo que se descompone los mecanismos que explican el funcionamiento del mismo). Más allá del sentido causal y mecanicista de estos postulados, hoy muy criticables, cuando hablamos de “mecanismos psicológicos” o “mecanismos sociales” estamos, queramos o no, recuperando esta tradición.

Finalmente, otro supuesto tácito que se esconde bajo la etiqueta de “mecanismos psicosociales” es, precisamente, su “definición”. ¿Por qué no biológicos o, simplemente, psicológicos? Pensamos que son *psicosociales* ya que implican una relación entre lo personal (el ámbito del sentido generado “privadamente”) y lo social (el ámbito del significado generado públicamente). El término “psicosocial”, precisamente, acentúa la conducta humana en su aspecto psicológico y social. Pensamos que son los dos aspectos interrelacionados que ayudan a captar la construcción de la identidad mediada tal y como la estamos entendiendo en este trabajo.

- **Mecanismos psicosociales asociados a la identidad personal**

Hasta el momento hemos visto cómo la identidad es un constructo psicosocial que, para nosotros, está vinculada al conjunto de atribuciones, es decir, al proceso de búsqueda de razones y motivos que nos ayudan a entender, interpretar y predecir la realidad y que nos permiten ordenar, planificar, regular y orientar nuestra conducta, creando y definiendo nuestro sitio en la sociedad donde vivimos. Dar sentido y significado a nuestras acciones posibilita explicar lo que nos pasa, justificar nuestros propósitos, reducir lo incierto y “conseguir” un cierto sentido positivo de nosotros(as) mismos(as), manteniendo orden, coherencia y continuidad frente a la sucesión de imprevistos y eventos varios.

Con el propósito de manejar este concepto de identidad hemos sostenido que el “autoconcepto” (la definición que hacemos de nosotros(as) mismos (as)) es su manifestación empírica. Al hablar de *autoconcepto* hay que distinguir la *función directiva* de la identidad personal (nuestro proyecto de vida que nos permite organizar, planificar y anticipar nuestra conducta) de la *función sociopolítica* de la identidad

sociocultural (la búsqueda del reconocimiento de los derechos (por lo tanto de la existencia) de los grupos significativos con los cuales nos identificamos –nuestra nación, etnia o religión, por citar tres motivos de conflicto social suficientemente representativos-.

La “identidad personal”, decíamos anteriormente, es *aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de sus rasgos o aspiraciones propias juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a estos rasgos o aspiraciones. En ella caben características psicológicas y de personalidad (“soy optimista y alegre”), ideas y creencias (“no creo en Dios pero sí en la Justicia”) o aspiraciones futuras (“me gustaría ser empresario”).* Este conjunto de atribuciones (“creo en Dios pero no en la religión católica”, “quiero montar mi empresa”, “soy muy tímido ante los desconocidos”) puede mediar nuestra relación con el medio (“no ir a misa”, “estudiar administración y dirección de empresas”, “tener vergüenza ante una chica desconocida en una discoteca”, por ejemplo). Así, esta constelación, dinámica y variada, de autodefiniciones es lo que nos permite planificar el curso de nuestras vidas (casarme con “x”, ir a vivir al campo, trabajar en la hostelería o comprometerme con “Green Peace”). Ello no implica que la persona sea totalmente racional, es decir, haga lo que quiera o piense; implica afirmar que ciertas decisiones afectan a nuestras vidas y, en este sentido, la identidad es una decisión constante.

La pregunta que nos formulamos a continuación es: *¿cómo construimos esta identidad personal?* Es decir, *¿qué mecanismos psicosociales están implicados en la formación de nuestra identidad personal?*

Postulamos tres factores implicados en su construcción. Los vínculos afectivos, las transiciones vitales o puntos de inflexión y, finalmente, lo que Hazle Markus y Paula Nurius popularizaron bajo la etiqueta de “sí mismos posibles” (“possible self”): se trata de tres mecanismos que permiten entender *cómo* la identidad personal se construye, a partir de qué procesos.

Ya hemos visto cómo la “memoria autobiográfica” es el vehículo que nos permite conducir la identidad personal (seleccionar los eventos significativos del pasado en función de los intereses del presente y las expectativas del futuro) y cómo las “crisis”

son el motor de arranque de los procesos de revisión de la identidad (del proyecto de vida de cada cual) (figura 2). Ahora veremos cómo estas “crisis” son “momentos de inflexión”, cómo las personas significativas nos aportan información relevante sobre nosotros mismos y nosotras mismas y cómo, además del pasado y del presente, la identidad es también, sobre todo en la adolescencia, proyecto (lo que nos *gustaría* llegar a ser, lo que *podríamos* llegar a ser y lo que *tememos* llegar a ser).

A lo largo de las páginas anteriores hemos sostenido que las personas organizan el conocimiento del mundo a través de *ciertas formas implícitas de vida compartida*, ciertos modos tácitos (normativos y típicos) de comprender, sentir y actuar. Estas “gafas culturales” las llevamos sin darnos cuenta y nos permiten percibir la realidad de una determinada manera y, consecuentemente, actuar de acuerdo a ella; es decir, el aspecto relevante de las *formas implícitas de vida compartida* (“los diseños culturales”) es que actúan de dispositivo epistémico de construcción de la realidad y, además, nos permiten ir más allá de las situaciones (generar inferencias) y dirigir planes de acción alrededor de objetivos. De este modo, constituyen un entramado de consideraciones, con cargas afectivas y motivacionales, que tienen el objetivo último de interpretar (entender) la realidad y nosotros en ella. La cultura nos permite orientarnos y *dar por supuestas* una serie de cosas (“saber a qué atenerse” –diría Ortega). Cuando cruzamos un semáforo en verde, por ejemplo, suponemos que los coches van a detenerse pero en Italia, me decía un napolitano, lo tácito es mirar al suelo cuando cruzas porque, si no, no habrá modo de que los coches paren. Cuando saludamos una persona en Francia sabemos que tenemos que dar tres besos mientras en México es uno solo. Al entrar en un restaurante de Barcelona, esperamos que nos den la carta y, cuando terminamos de comer, pedimos la cuenta. Todas estas situaciones cotidianas están revestidas de un marco de significados compartidos que nos facilitan las inferencias y los comportamientos en determinados momentos. Son presuposiciones, informaciones tácitas, ya que cuando entramos en un restaurante no nos preguntamos: *¿qué tenemos que hacer ahora?*” a no ser que este restaurante sea japonés, extraño para nuestras *formas de vida compartidas*, y debamos sentarnos en el suelo. Todo esto es lo que Schütz llamaba “mundo de la vida”, es decir, el fondo de autoevidencias y convicciones incuestionadas que utilizan los participantes en los procesos cooperativos de interpretación. Es la “psicología del sentido común” de Bruner organizada a través de *formatos* (marcos sociales pautados, interactivos, limitados y repetitivos que permiten compartir un conjunto de expectativas comunes y

anticipar la conducta del otro). Según Ortega y Gasset, se trata de la base de nuestra vida (“en las *creencias* estamos”), el terreno sobre el que nos movemos y somos, las *teorías implícitas* de las que habla María José Rodrigo, la *obstinada realidad de la vida cotidiana* de Garfinkel o *lo dado por supuesto* de Berger y Luckman. En definitiva: los patrones generados socialmente e históricamente gracias a los cuales interpretamos el mundo y actuamos en él. En resumen: la “normalidad”, la “rutina”, “lo que ya sabemos y hacemos”.

Esta “rutina”, “normalidad”, “lo que sabemos y hacemos” se puede poner en duda en las crisis, eso es, en los momentos de cambio en los que la persona debe tomar decisiones de importancia vital. Una migración, el ingreso en la Universidad, una boda, una ruptura matrimonial, un nuevo trabajo pueden ser momentos en que se regeneran informaciones sobre nosotros mismos ya que se quebrantan nuestras *formas implícitas* de ver y mirar la realidad (la *normalidad* a la que estamos acostumbrados). Cuando estas transiciones vitales ocurren, es decir, cuando una persona, por ejemplo, abandona su pueblo o ciudad (y con ella, sus creencias implícitas), se puede dar una pérdida del ámbito de lo seguro y no cuestionado, lo dado por supuesto, los marcos de referencia común que guían y orientan nuestra acción. Ello hace que la persona pueda experimentar, conscientemente y en forma de pérdida, sentimientos de incompreensión ante ciertas prácticas o hechos culturales.

Entendemos por *puntos de inflexión* o *transiciones vitales* aquellos episodios que producen retos y decisiones que tendrán consecuencias vitales significativas. “*Por momentos cruciales quiero decir aquellos episodios donde para subrayar los estados intencionales de los agentes, el narrador atribuye un cambio o una postura crucial en la historia de los protagonistas en lo referente a una creencia, convicción o pensamiento*” (Bruner, 2001, p. 31). “*Momentos donde se han de tomar decisiones o se han de iniciar procesos de acción que tendrán consecuencias posteriores*” (Giddens, 1997, p. 294).

Las transiciones vitales representan períodos donde la reflexión sobre uno mismo o una misma aumentan, siendo momentos de reelaboración de sentido y, por lo tanto, oportunidades para el desarrollo. Se trata de ocasiones de pérdida (del marco que se daba por supuesto) y, por lo tanto, de invulnerabilidad, donde el sujeto se vuelve más

receptivo, más sensible a lo que los otros dicen, creen o piensan. Estos momentos pueden llevar (suelen hacerlo) a cambios en el proyecto de vida (identidad personal) de cada cual. Volviendo al modelo de los *estatus de identidad* de Marcia (el gran heredero de Erikson), serían momentos en los que se puede *lograr, conseguir* la identidad: se toman decisiones sobre la vida en pareja, del trabajo, de la ideología o punto de vista sobre el mundo, etc.

Jack J. Bauer y Dan P. McAdams (2004) han estudiado dos de estos posibles “momentos de inflexión” (cambio de carrera y de filiación religiosa) estableciendo correlaciones entre, por un lado, el modo de afrontar estos cambios (historias de vida en las que predomina uno de los cuatro temas de desarrollo personal: “integración”, “intrínseco”, “agencia” y “comunidad”) y, por otro lado, dos formas de desarrollo de la personalidad (la madurez sociocognitiva y el bienestar socioemocional). Por ejemplo, temas de integración (historias de vida que contienen explícitas descripciones a preocupaciones sociocognitivas) correlacionan con la madurez sociocognitiva evaluada a través del “ego development” de Loevinger mientras que temas “intrínsecos” (historias de vida que muestran preocupación por el crecimiento y la felicidad personales, relaciones significativas y la sociedad donde uno o una vive) correlacionan positivamente con bienestar socioemocional evaluado a través de la escala SWLS (ver Bauer y McAdams, 2004). En otro estudio se demostró cómo las decisiones vitales que acentúan una “cristalización del deseo” (es decir, decisiones vitales hacia algo deseado) frente a la “cristalización del descontento” (decisiones motivadas por escapar de un pasado indeseado) muestran un neuroticismo más bajo y un más alto nivel de bienestar, es decir, una mayor satisfacción vital (Bauer, McAdams y Sakaeda, 2005).

Muchas veces, para hacer frente a estos momentos, recurrimos a las personas significativas (la pareja, los amigos o la familia). Ello no es casual. Nos sentimos seguros cuando participamos de un ambiente cálido caracterizado por la aceptación y lo conocido, en momentos que propiciarán nuestra exploración del entorno. Cuando Ronaldinho cree en su virtuosismo con la pelota, cuando está convencido de que es un “crack” (autoestima y sentimiento de seguridad) es más fácil que muestre sus habilidades con el balón (pruebe pases difíciles, chilenas o faltas con efecto). La comunidad es, en este sentido, el ámbito de lo cálido, lo conocido, lo que nos aporta seguridad (lo que nos protege). Sin embargo, la comunidad está formada por personas y

no todas tienen la misma importancia para nosotros. Las *personas significativas* son aquellas con las que nos sentimos especialmente vinculados, que nos aportan seguridad y confianza. El sentimiento de proximidad a personas significativas (vínculo afectivo), el lazo que nos impulsa a sentirnos seguros y protegidos con la pareja, el amigo o el padre, nos informa, también, sobre quiénes somos. Por eso el “vínculo afectivo” es otro mecanismo implicado en la construcción de la identidad personal. Frente a una redefinición de uno mismo (una transición vital) la pareja puede convertirse, por ejemplo, en la fuente principal de apoyo, en lo relevante para construir una idea positiva sobre quiénes somos.

“Si te sacan las seguridades ¿Con qué te quedas? Esto se transforma con el núcleo de la existencia... el tema es más filosófico, ¿Quién soy? ¿Qué estoy haciendo? ¿Qué me hace feliz? Todas estas cosas del Principito. Todo esto me lo he planteado aquí, todo, con mi mujer, ¿Qué quiero yo? Cuestionamiento. La inmigración es una crisis, todo se te derrumba y tienes que coger lo que puedes, lo que está más en el fondo de ti” (...) “Y tengo una deuda eterna con mi mujer, de que le debo mucho, es lo más grande que tengo. Me ha aportado estabilidad, clarificación, tener un plan, superar la estabilidad emocional de mi familia, el matrimonio me dio muchísimas cosas” (Esteban, 2006, p. 84).

Según John Bowlby (1986), cabe destacar el hecho de que la presencia de personas significativas con las que compartimos una preferencia social desemboca en la construcción personal. Gracias a las relaciones con estas personas adquirimos una cierta idea de cómo son las personas, qué debemos esperar de ellas, así como una representación implícita de las relaciones afectivas que guiará la interpretación y la forma de organizar nuestras relaciones con los otros y otras. Muchas veces tendemos a reproducir (o evitar) las pautas educativas con las que hemos sido criados (son nuestro punto de referencia). Así pues, el “vínculo afectivo” genera un “modelo interno de relación” (Bowlby, 1986; López, 1985), una “representación mental” y una manera de concebirnos en función de las características de las relaciones que hemos mantenido. Sin pretender exagerar, afirma Juan Luis Linares desde la “terapia familiar sistémica”, *la personalidad es la dimensión individual de la experiencia relacional acumulada*. Se trata de una “nutrición relacional” sin la cual no hay existencia propia.

En consecuencia, el segundo mecanismo implicado en la construcción de la identidad personal que destacamos es la conformación de “vínculos afectivos” o

“vínculos sociales” (López, 1985). En este caso se trata de un mecanismo biopsicosocial de origen filogenético (es la impronta estudiada por el etólogo Konrad Lorenz en el año 1935, quien descubrió que los pichones que dejan un nido, después de la incubación, tratan cualquier otro ser que tenga movilidad como si fuera su madre, buscando la seguridad a través de la protección). En los humanos este vínculo (apego) se traduce en un lazo entre una persona y otro miembro de su especie, un lazo que les impulsa a estar juntos en el tiempo y el espacio y que aporta confianza en uno mismo a través de la seguridad. En último término, la vinculación afectiva permite el cuidado del otro y, por lo tanto, la supervivencia de la especie. *“En este contexto la relación con las figuras de apego desarrollada en la infancia sigue siendo fundamental para los adolescentes. Necesitan de la incondicionalidad y la disponibilidad de las figuras de apego para sentirse seguros y abrirse cada vez más y de forma más atrevida y hasta arriesgada a otras relaciones sociales con los amigos y la primera o primeras experiencias de pareja”* (López, 2001, p. 69).

Finalmente, el tercer mecanismo que proponemos relacionado con la “identidad personal”, es lo que Markus y Nurius (1986) llamaron “sí mismos posibles”. *“Los sí mismos posibles representan las ideas que tiene la gente acerca de lo que podría llegar a ser, lo que le gustaría llegar a ser y lo que teme llegar a ser”*. Son *“los componentes cognoscitivos formados por esperanzas, miedos, metas y amenazas que dan forma específica a los aspectos relevantes de uno mismo, así como significado, organización y dirección a uno mismo”* (Markus & Nurius, 1986, p. 954). Como afirma McAdams (2006, p. 322), *“una porción significativa de nuestra conducta está guiada por quién nos gustaría ser”* y eso se acentúa en la adolescencia, momento en que se explora el camino que uno debe seguir⁷¹. Si uno quiere ser pintor, puede decidir estudiar Bellas Artes y dedicarse a la bohemia mientras que, si uno quiere ser albañil, puede aprender el oficio a través de un módulo profesional. Estas decisiones se toman en la adolescencia y la juventud, principalmente cuando se dibuja el proyecto de vida, con el fin de encontrar nuestro sitio en el mundo. Los sí mismos deseados podrían ser el yo creativo, el yo rico, el yo enamorado mientras que los sí mismos temidos serían el yo solitario, el yo incompetente, el yo alcohólico (Markus & Nurius, 1986, p. 954). Son

⁷¹ En los estudios de Bruner y Susan Weisser se ponía de manifiesto, a través de la generación de “autobiografías espontáneas” (*cuéntame usted su vida...*) que, en las entrevistas analizadas, entre un tercio y un 50% de “proposiciones nucleares” se referían al tiempo presente (el narrador decide qué sentido narrativo puede dar al pasado en el momento en que lo está contando, apuntando hacia el futuro) (Bruner, 1991, p. 119).

construcciones personalizadas que forman parte de nuestra autodefinición y que, consecuentemente, que pueden mediar nuestra conducta. Según los autores, se trata de vínculos entre la motivación y la cognición en la comprensión de uno mismo o una misma que actúan como incentivos de la conducta futura y como etiquetas que permiten autoevaluarse.

En definitiva, localizamos tres componentes, factores o mecanismos asociados a la “identidad personal”, a saber: los “puntos de inflexión”, los “vínculos afectivos” y los “sí mismos posibles”. Son mecanismos que nos permiten entender *cómo* se construye la identidad ya que son las vías por donde circulan los sentidos entorno a uno o una misma. De este modo, si queremos intervenir en la identidad personal, es necesario hacerlo en estos tres componentes. No es casual que muchas terapias se dediquen a afrontar momentos de incertidumbre o de toma de decisiones, a proyectar un futuro deseado o a redefinir los vínculos que una persona tiene.

- **Mecanismos psicosociales asociados a la identidad sociocultural**

Hemos definido la “identidad sociocultural” como *aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo cultural, institucional e históricamente situado, juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia*. Y la hemos situado en el espacio de conflicto intergrupar donde los grupos humanos buscan su reconocimiento a partir de la presentación de la identidad en tanto retórica (instrumento de persuasión).

¿Qué mecanismos están asociados a la construcción de una identidad étnica, nacional? ¿Cómo se forma la identidad sociocultural? ¿Cómo nos vinculamos a los entornos que nos rodean? ¿Cómo cobran sentido los ambientes y llegan a formar parte de nosotros? ¿Qué factores están asociados a la apropiación que hacemos de los espacios? ¿Qué hace que nos sintamos unidos y comprometidos con una determinada comunidad? En definitiva, ¿cómo se construye el “sentido de comunidad”?

El tejido de nuestras vidas, hemos sostenido hasta el momento, está íntimamente vinculado con el medio en el cual nos desarrollamos. A través de la participación en contextos socioculturales nos formamos una cierta imagen de quiénes somos,

aprendemos los recursos e instrumentos necesarios para ser competentes en nuestra sociedad y nos socializamos interiorizando una serie de pautas conductuales, normas, códigos, registros, valores y creencias. En definitiva, aprendemos a dominar (usar correctamente) las *formas implícitas* (modos tácitos de creer, sentir y actuar) y las *formas explícitas* (los artefactos o instrumentos culturales) compartidas por un determinado grupo humano o colectividad. Dicho en otras palabras, nuestra relación con el medio está siempre mediada culturalmente de modo que no vemos ondas electromagnéticas, partículas rebotadas en los materiales, líneas, puntos y rayas; sino que vemos una montaña a la que, por cierto, la subimos el fin de semana pasado con unos amigos, o vemos un reloj que me recuerda que he quedado a las nueve y media con mi pareja. Más allá de meros intercambios físicos, las transacciones con las gentes y los entornos están sumamente cargadas de símbolos. Es por eso que no nos *apropiamos* de espacios físicos sino de espacios que tienen significados construidos (negociados) culturalmente. Además, estos espacios (con sus significados) cobran *sentido* cuando los involucramos en nuestras experiencias, cuando, por ejemplo, el reloj (un instrumento cultural) “me dice” que he quedado con mi pareja a las 9 y media.

La *apropiación* significa “tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio”, es decir, “traer hacia el interior, hacia uno mismo, hacerse propio algo ajeno, externo”. Y eso se consigue, recordando de nuevo a Bárbara Rogoff, mediante la participación social en contextos concretos. “*Una persona que participa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación a través de su propia participación. La apropiación se da en la participación, al tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación, y esta participación contribuye tanto a la dirección que toma el acontecimiento como a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares*” (Rogoff, 1997, p. 121). Las preguntas que nos formulamos a continuación son ¿cómo nos apropiamos de las comunidades?, ¿cómo sostenemos identificaciones socioculturales? En definitiva, ¿en qué consiste el *sentido de comunidad*?

Un buen modo de responder a estas preguntas es visitar la “psicología ambiental” que tiene por objetivo comprender, precisamente, la influencia mutua entre los comportamientos y los ambientes donde estos tienen lugar. Unos ambientes que son, a la vez, físicos (lleno de espacios, edificios, plazas y calles) y simbólicos (en ellos se juega, se discute, se toma una copa con los amigos o se pasea con la pareja).

Desde la aparición, en el año 1974, de *El sentido psicológico de comunidad* escrito por Sarason, se han desarrollado distintos modelos que intentan explicar los factores o dimensiones que están implicados en la pertenencia o vinculación con una determinada comunidad. Sarason (tomado de la edición de 1977, p. 41) definía el *sentido de comunidad* como “*el sentido de que uno pertenece a una colectividad mayor, de la cual es parte significativa; el sentido de que aunque haya conflicto entre las necesidades del individuo y las de la colectividad, o entre diferentes grupos de la colectividad, estos conflictos deben ser resueltos de forma que no se destruya el sentido psicológico de comunidad; el sentido de que hay una red y una estructura de relaciones que se fortalecen y no se diluyen en sentimientos de soledad*”. Esta última parte de la definición nos parece especialmente relevante. Se trata del sentido en el que uno está insertado (forma parte de), una red de relaciones sociales que le proporcionan apoyo, seguridad, solidaridad y le impiden caer en el sufrimiento de la soledad y el aislamiento. Por lo tanto, uno siente satisfacción, unión, vinculación con los miembros y símbolos de dicha comunidad. Ello no quiere decir que uno acepte todas sus normas, reglas o preceptos, pero sí que exista una cierta percepción de similitud con los otros miembros de la comunidad, un reconocimiento de solidaridad entre los mismos (comportarse con los demás como nosotros esperamos que se comporten con nosotros) y un cierto sentimiento subjetivo (afectivo) de los individuos que se perciben a sí mismos como una unidad que constituye un todo o que comparte un mismo espacio cultural (simbólico) (Gómez Jacinto y Hombrados, 1993).

Recientemente, Kim y Kaplan (2004) han realizado una extensa revisión de la literatura con el objetivo de localizar las dimensiones asociadas al “sentido de comunidad” en sus atributos físicos y psicológicos. Los autores entienden el “sentido de comunidad” como un sentimiento de satisfacción, de unión, de confortabilidad, aceptación, satisfacción y vinculación con los miembros de la comunidad y sus recursos. Se han encontrado cuatro dimensiones directamente relacionadas con ello, a saber: *sentirse como en casa* (“vínculo con la comunidad”); establecer uniones, compromisos, confianza con otros (“interacción social”); tener un fuerte sentido de conexión con el sitio (“identidad a la comunidad”) y disponer de fáciles accesos a la exploración local, ya sea a pie o con transporte público (“movilidad”). Estas son las dimensiones (factores) que propician el *sentido de comunidad* según Kim y Kaplan (ver figura 5). A su vez, estas cuatro dimensiones se subdividen en una serie de rasgos que

las caracterizan. Por ejemplo: el “vínculo con la comunidad” viene operativizado por la “satisfacción con la comunidad”, el “sentido de conexión”, el “sentido de apropiación” y los “residentes de toda la vida”. Cuando una persona recuerda la historia y tradición de su barrio, por ejemplo, está manifestando el “sentido de conexión”. Lo interesante del modelo de Kim y Kaplan es que muestra cómo los factores físicos (por ejemplo, un determinado edificio, una catedral, que permite vincular el pasado con el presente) son importantes en la identidad colectiva.

Las cuatro dimensiones de Kim y Kaplan parecen basarse en dos categorías o mecanismos asociados. Por un lado, la identificación con la comunidad (“vínculo” e “identidad”) y, por otro, las acciones que en ella se realizan (“interacción social” y “movilidad”). Ello concuerda con el modelo de apropiación dual de Pol (2002).

SENTIDO de COMUNIDAD			
Sentimiento de satisfacción, confort, vinculación con la comunidad.			
<i>Vínculo con la comunidad</i>	<i>Identidad con la comunidad</i>	<i>Interacción social</i>	<i>Movilidad</i>
<p><u>Satisfacción con la comunidad.</u> Cuando los residentes muestran mensajes positivos del sitio donde viven.</p> <p><u>Sentido de conexión.</u> Cuando los residentes recuerdan la historia y tradición de la comunidad.</p> <p><u>Sentido de apropiación.</u> Cuando los residentes sienten control de su comunidad.</p> <p><u>Residentes de toda la vida</u> que conectan el pasado de la comunidad con el presente.</p>	<p><u>Unicidad y distintividad.</u> “Ser diferentes” de los otros en función del grupo, sitio, comunidad.</p> <p><u>Continuidad.</u> Propiedades físicas de la comunidad que mantienen un vínculo con el pasado.</p> <p><u>Significación positiva.</u> Evaluación positiva de ser miembro de un grupo.</p> <p><u>Congruencia o compatibilidad.</u> Cuando el ambiente facilita la vida diaria de los residentes que pueden desarrollarse sanamente.</p> <p><u>Sentido de cohesión.</u> Homogeneidad, intimidad del grupo.</p>	<p><u>Vecindario.</u> Interacciones con los residentes del mismo bloque o próximos.</p> <p><u>Encuentros sociales casuales.</u> Relaciones informales o azarosas con gente de la comunidad.</p> <p><u>Participación en la comunidad.</u> Implicación en los problemas y actividades de la comunidad.</p> <p><u>Apoyo social.</u> Red de amigos y desarrollo de pequeños grupos que tienen cura (ayudan) a otros miembros de la comunidad.</p>	<p><u>Caminabilidad.</u> Posibilidad y facilidades para poder moverse a pie.</p> <p><u>Servicios necesarios próximos.</u> Servicios públicos disponibles.</p> <p><u>Transporte público.</u> Buenas comunicaciones.</p> <p><u>Paisajes confortables (agradables) diseñados a medida humana.</u></p>

Figura 5.- Adaptación de las dimensiones del “sentido de comunidad” de Kim y Kaplan (2004)

Según el catedrático de psicología social y ambiental de la Universitat de Barcelona, Enric Pol, hay dos mecanismos que mantienen y desarrollan los vínculos entre las personas y los espacios, a saber: la “acción-transformación” y la “identificación simbólica” (Pol, 2002; Vidal, Pol, Guàrdia y Però, 2004). Es resumidas cuentas, mediante las acciones que dotan al espacio de significado social (acciones cotidianas; orientadas o relacionadas con los futuros proyectos de la zona) y, mediante el reconocimiento a partir de los procesos de categorización social (Tajfel), que permiten convertir el espacio apropiado en tanto recurso o fuente definitorio de la propia identidad, se construye el apego al lugar (ver figura 6).

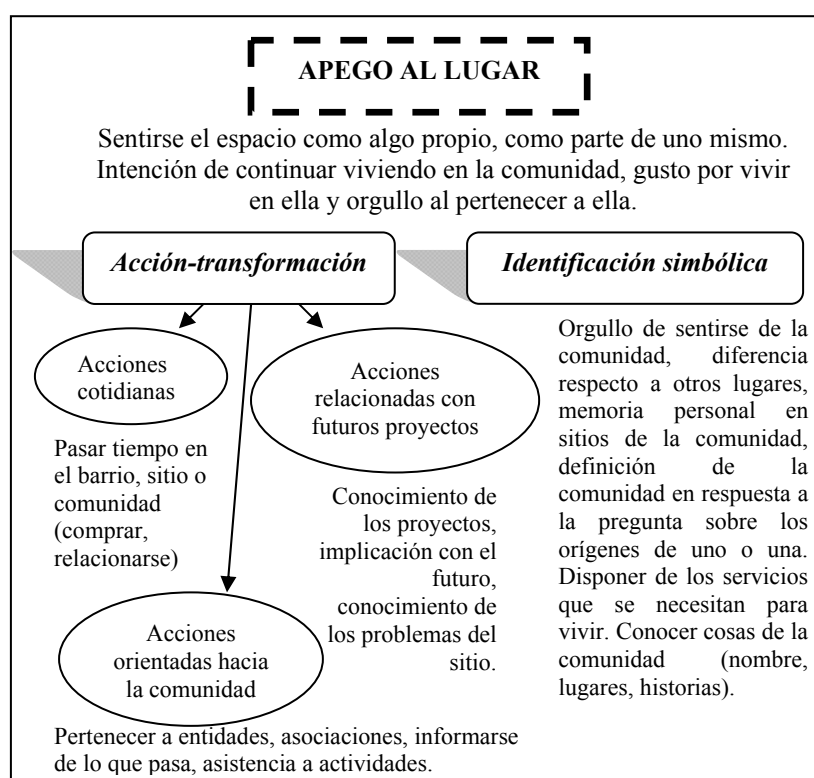


Figura 6.- Adaptación de los indicadores del modelo teórico de Vidal y colaboradores (2004, p. 37)

De este modo, “un espacio deviene lugar” (Vidal *et al.*, 2004) en la medida en que, a través de la acción sobre el entorno, las personas, grupos o comunidades transforman el medio, dejando su huella e interiorizando el ambiente en los procesos afectivos y cognitivos propios (“acción-transformación”). Además, a través de la “identificación simbólica” nos reconocemos, mediante los procesos de categorización, en tanto que miembros de un grupo o comunidad que nos define: nos hace iguales a los otros miembros y distintos a otros grupos o comunidades. Ello, como hemos visto anteriormente, se realiza a través de la *comparación* (procesos de valoración de las

capacidades y características del grupo frente al contrapunto de las capacidades y características del otro u otros grupos) y la *diferenciación intergrupala* (acentuación de las similitudes entre los miembros del propio grupo así como las diferencias respecto otros miembros que forman parte de otros grupos socioculturales).

Siguiendo con el modelo dual de Pol y sus colaboradores, distinguimos dos mecanismos asociados a la construcción de la identidad sociocultural, es decir, dos factores que propician la activación o que producen un aumento en una determinada identidad sociocultural. Son la “*acción - transformación*” (las acciones conectadas con la comunidad como la participación en sus fiestas o el compromiso e implicación en su futuro) y la “*identificación simbólica*” (el orgullo de sentirse miembro de un determinado grupo humano, comparación y diferenciación respecto otros grupos, memoria personal en sitios de la comunidad, definición de la comunidad en respuesta a la autodefinition, conocimiento de la misma).

Cruzando los dos modelos presentados (figuras 5 y 6) concluimos que el “vínculo con la comunidad” y la “identidad a la comunidad” de Kim y Kaplan se relacionan con la “identificación simbólica” de Pol, mientras que la “interacción social” y la “movilidad” estarían más relacionados con la “acción-transformación”. Dentro de la “identificación simbólica” vamos a distinguir entre la “diferenciación grupal”, la “comparación social”, la “satisfacción comunitaria”, el “sentido de conexión”, la “membrecía”, el “sentido de continuidad” y los “residentes de toda la vida”. Precisamente, se trata de las categorías que nos servirán para el análisis de los datos cualitativos (ver la tabla 7 que se presenta en el apartado de “análisis de los datos”). Por su parte, las “acciones cotidianas”, las “acciones relacionadas con futuros proyectos” y las “acciones orientadas hacia la comunidad” serán las subcategorías de la “acción-transformación” (ver tabla 8). Todo ello nos debe permitir ilustrar y plasmar algunos mecanismos psicosociales asociados a la construcción de la “identidad sociocultural” tal y como ha sido definida anteriormente.

- **Mecanismos psicosociales asociados a la identidad narrativa**

Ya hemos dicho que según Dan McAdams y Jerome Bruner la identidad es una historia (un relato o narración) con sus escenarios, sus escenas, sus personajes, su argumento y sus temas recurrentes (frente un problema o dificultad un actor, situado en un escenario, persigue una meta actuando a partir de instrumentos mediacionales). La formación de la identidad no es otra cosa más que un proceso de construcción de una historia de vida autodefinitoria donde los personajes principales son “imágenes”, es decir, imágenes personificadas e idealizadas a través de las cuales los individuos se reflejan en imágenes prototípicas (McAdams, 1993). “*Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros*” (Bruner, 1997, p. 15). Los géneros (épicos, líricos, dramáticos) constituyen la textura de las vidas individuales y las formas socioculturales implícitas y explícitas de vida compartida, los materiales a partir de los cuales construimos una visión satisfactoria sobre nosotros mismos y nosotras mismas.

Las dos principales líneas temáticas en torno a las cuales se puede organizar el contenido de la identidad son la *agencia* (motivo de poder, dominio, separación, autonomía) y la *comunidad* (motivo de intimidad, cesión, unión). Corresponde a lo que, según Bruner (2003), es el principal acto de balance que se da en las narraciones creadoras de identidad: la convicción de autonomía o libertad personal frente a la relación con las personas, fuentes de seguridad. Se trata, en filosofía política, del *liberalismo* (desde John Locke pasando por Voltaire hasta pensadores actuales como Robert Nozick o Raymond Aron) y el *comunitarismo* (desde el clásico socialismo de Karl Marx hasta los actuales Charles Taylor o Amitai Etzioni). La lucha entre las libertades individuales frente a los derechos colectivos está dando forma a los debates contemporáneos entorno a la multiculturalidad y la globalización (Kymlicka, 1996).

En cualquier caso, la *identidad personal* y la *identidad sociocultural* responden a ambas tensiones: la función ejecutiva, autoepistémica, que busca dirigir la vida, perseguir la realización del proyecto de cada uno o cada una frente a la función sociopolítica, el motivo de unión y comunidad con los otros y otras. Probablemente la existencia de ambos impulsos explica el hecho de que, aún después de las guerras

mundiales del siglo XX, las gentes sigamos reafirmandonos a partir de la negación del otro. Lo que aparentemente parece una contradicción, el motivo de poder (autonomía) y el motivo de intimidad (unión), no es más que, según la teoría del vínculo afectivo, piezas necesarias de un mismo rompecabezas. Sin seguridad no hay libertad y sin libertad no hay seguridad. En otras palabras, la seguridad permite la confianza en uno mismo que facilita la exploración del medio que, al mismo tiempo, aporta la seguridad para seguir confiando en uno mismo o una misma. Consideraciones aparte tanto la “identidad personal” (que satisface los motivos de agencia, diferenciación, autonomía y libertad) como la “identidad sociocultural” (resultado de los motivos de unión y comunión) se construyen a partir de la(s) relación(es) que establecemos con los otros y otras. El diálogo es lo que constituye la identidad y la voz, retomando a Bakhtin, siempre es plural. ¿Qué quiere decir esto? ¿Por qué Wertsch habla de las *voces de la mente*? ¿Qué mecanismo psicosocial nos permite ilustrar la constitución dialógica del sí mismo?

La principal pregunta que se formula Bakhtin es: *¿quién está realizando el acto de habla?* Es decir, ¿quién es el actor, el protagonista, de la obra? La respuesta constituye un feroz ataque a la arrogancia humana y al antropocentrismo, es decir, el impulso de situar al hombre en el centro del universo y como medida de todas las cosas.

Nicolás Copérnico (1473-1543) mostró la falsedad de la teoría geocéntrica de Claudio Ptolomeo (la Tierra como centro del Universo) sosteniendo el llamado “heliocentrismo” según el cual la Tierra y los demás planetas giran alrededor del Sol. Más tarde, Charles Darwin (1809-1882), nos emparentó con el resto de animales sentando las bases de la moderna teoría de la evolución. Sigmund Freud (1856-1939) sostuvo que la conducta humana, lejos de ser racional y calculada, es fruto de los impulsos sexuales primarios, las pulsiones, que, reprimidas, generan traumas. Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), otra vez en contra del sentido común, afirmó que nuestra “voz” siempre es, en parte, de otro u otra; es decir, que nuestra identidad, lejos de ser nuestra es compartida, se dirige (responde) y se hace a través de las otras identidades que circulan a nuestro alrededor. Nuestra “voz” (punto de vista, personalidad, conciencia hablante) es deudora del diálogo sostenido e inacabado que constituye la raíz de nuestra existencia comunicativa. En otras palabras, la provocación de Bakhtin consiste en afirmar que las voces existen siempre en un ambiente

sociocultural y que el significado sólo puede llegar a existir cuando dos o más voces se ponen en contacto (Bakhtin, 1981; Wertsch, 1993).

Un hablante siempre aprende a dominar (usar) un instrumento (en esto estarían de acuerdo, como mínimo, Vygotski, Wittgenstein y Bakhtin). Este instrumento es social y, al producirlo, se da forma a lo que la voz del hablante individual pueda o quiera decir. Los dialectos sociales, la conducta característica de una determinada pandilla de adolescentes, cualquier jerga profesional son “lenguajes sociales” mientras que los géneros cotidianos de saludo, despedida y felicitación, las conversaciones íntimas entre un grupo de adolescentes, las órdenes militares son “géneros discursivos”. Se trata de “tipos sociales de habla” que guían los discursos presuntamente individuales y originales, es decir, formas canónicas rutinarias, típicas, predecibles de enunciar (Bakhtin, 1986a, p. 87). Cuando hablamos, lo hacemos instalados en estos repertorios, participamos de lo que los otros dicen y nos apropiamos de las intenciones, los deseos y los intereses de los otros y otras. Es en este sentido que *la cultura da forma a la mente*, como le gusta decir a Bruner.

Según la popular y ya clásica metáfora de Cooley (1902), nuestra autodefinición es el reflejo, como si de un espejo se tratara, de las opiniones, evaluaciones, mensajes que nosotros recibimos (interpretamos) de los otros y otras (“the looking glass self”). El desarrollo de nuestra conciencia está inextricablemente unida a las relaciones que establecemos con los otros, especialmente con los miembros de la familia inmediata con los cuales sentimos apego, con los compañeros de juegos, después, y con la pareja y amigos, en la adolescencia. Se trata, según Cooley, de los “grupos primarios” con los que compartimos repertorios morales, sugerencias, intereses, necesidades, expectativas, etc. “Las imágenes sociales reflejadas”, precisamente, constituyen los ingredientes de nuestra identidad en tanto que juicio, opinión, valoración de uno(a) mismo(a). Si una persona, por ejemplo un recién llegado, se encuentra bombardeada por mensajes negativos, homogeneizadores, despectivos frente a su condición de “inmigrante”, más que persona, puede desarrollar opiniones, juicios negativos sobre sí mismo o sí misma, con el consecuente sesgo en la autoestima que se deriva de ello. *“El discurso periodístico sobre la inmigración y su manera de nombrar a las personas inmigrantes fortalecieron creencias compartidas en términos de subalternidad. Prevalció la transmisión de representaciones culturales negativas que estigmatizaron, en gran*

medida, a las personas inmigrantes que llegaron a España a mediados de los años noventa al incidir en estereotipos sobre ella” (Nash, 2005, p. 146). Términos como “patera”, “ilegal”, “sin papeles”, “espaldas mojadas”, “avalanchas invasoras”, “oleada”, “clandestinos” se vuelven “lugares comunes” en el campo semántico periodístico de la inmigración. Sólo como ejemplo, en el año 1996 (en *El Mundo* y *La Vanguardia*) “patera”, seguido de “ilegal”, eran los conceptos más utilizados asociados con la figura del inmigrante (Nash, 2005, p. 65)⁷².

Entre los psicólogos sociales, Kenneth Gergen fue uno de los primeros en demostrar que la autoestima y el autoconcepto cambiaban abruptamente en función de las gentes con los que uno se encontraba y, sobre todo, como reacción a las observaciones positivas o negativas que los otros y otras hacían sobre ellos (Gergen, 1982, p. 17 y siguientes). “*Nosotros construimos y reconstruimos continuamente un yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro*” (Bruner, 2003, p. 93). Muy pronto aprendemos a presentar nuestra identidad en función del auditorio al cual va dirigida: un adolescente mostrará con sus padres ciertas cosas mientras que con los amigos explorará ciertas otras. Lo que los demás esperan de nosotros decora nuestras autodefiniciones (conforma lo *apropiado*) ya que, como hemos dicho, la identidad es un acto retórico de persuasión.

Así, si estamos en lo cierto y nuestra identidad es, en gran parte, el reflejo devuelto de la *mirada* de los otros y otras, entonces es de urgente necesidad desarrollar programas y políticas de *reconocimiento*. Una persona valorada, estimada y apreciada tiene más posibilidades de desarrollar un sentido positivo de sí mismo y, por lo tanto, obtener una autoestima que favorezca la exploración del medio y el sentimiento de seguridad y confianza. La percepción que uno tiene sobre *cómo* los otros lo ven pasa a ser un tema relevante en el estudio de la identidad y la autoestima.

Pero de nuevo la “pregunta pragmática”: ¿cómo podemos concretar, operar en este caso las “imágenes sociales reflejadas”?

⁷² Según datos del año 2000 (ver www.eurosur.org/CIPIE) el 62.5% de las noticias referentes a los inmigrantes son negativas frente el 13,5% positivas.

Siguiendo con Bakhtin, proponemos la “ventrilocuación” en tanto mecanismo psicosocial asociado a la construcción de la identidad narrativa. Wertsch (1993, p. 78) lo define de la siguiente manera: *“proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social”* y el propio Bakhtin (1981, p. 293-294) afirmaba: *“la palabra en el lenguaje es en parte de otro. Se convierte en “propiedad de uno” sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su propia semántica e intención expresiva. Antes de este momento de apropiación, la palabra no existe en un lenguaje neutral e impersonal (¡después de todo, el hablante no extrae sus palabras de un diccionario!), sino que existe en la boca de otras personas, en los contextos concretos de otras personas, sirviendo a las intenciones de otras personas: de allí debe tomar uno la palabra y hacerla propia”*.

Es decir, la noción de *ventrilocuación* supone que “la palabra en el lenguaje es siempre en parte de algún otro”, que una voz nunca es la única responsable ya que se construye a partir de la *apropiación* de otras voces. Yo mismo, en este momento, me estoy apropiando de la “voz” de Bakhtin, estoy “haciendo mías” unas ideas, intenciones ajenas. En eso consiste la “ventrilocuación”. Por lo tanto, desarrollarse implica, en gran medida, dominar los procesos de “ventrilocuación” a través de distintos géneros discursivos y lenguajes sociales típicos.

A la pregunta bakhtiniana *¿quién está hablando?* le corresponde la siguiente afirmación: “por lo menos dos voces”. Habla quien produce las palabras, evidentemente, pero también quien escucha (el auditorio a quien dedicamos nuestras palabras). También hablan quienes no están presentes físicamente, pero sí mentalmente, a través de nuestras palabras (nos apropiamos y producimos parte de sus intenciones, deseos o creencias). En definitiva, las “imágenes sociales reflejadas” de las que hablábamos anteriormente, es decir, los otros y otras que reflejan nuestro modo de ser, se expresan a través de los procesos de “ventrilocuación”. Vamos a dar un par de ejemplos para ilustrar lo que puede parecer obtuso y extraño.

“¿Usted quién es?” “usted es un lava copas”, entonces yo tuve que rehacerme, no soy nadie aquí, nadie me conoce. “Habla con “x””, “¿”x” quién es?” “es un inmigrante, es sudaca” porque es así. Quiero decir que hay... hay racismo, gente que te mira a la cara y le da la vuelta a la cara para no saludarte, por qué, porque hablo castellano, “t’ha escoltat parlar castellà, no és possible aquí, estem a Girona”, pero es así. No te saludan y estás

todos los días con ellos. Cuando voy en el Gimnàs, entra el Sudaca, y no me saluda nadie, eso te mueve”.

“Bueno... estranger, migració... migració té un component una mica despectiu. Estranger sona millor perquè tu ets de fora però immigrant ja té un component de menys, menys... menys tot... menys coneixement, menys cultura, menys drets, menys, menys comprensió, limitacions, pobret... “clar els immigrants, si, van morir molts immigrants que intentaven” i tothom comença a fer parets cada vegada més altes, és terrible, l’immigració, molt”.

“¿Qué tengo? nada ¿Quién soy? Nadie ¿en donde trabajo? En ningún lado”... Entonces tienes que armarte. Si me dices ¿qué valores? Entonces cada vez más humanos te diría, cada vez más depender de la sonrisa de la gente”.

Cuando el entrevistado dice “¿usted quién es?”, “usted es un lava copas”, “es un inmigrante, es sudaca”, “clar els immigrants, sí, van morir molts immigrants que intentaven...” o “si me dices ¿qué valores? Entonces cada vez...” está apropiándose de enunciados dichos por otras personas, está recuperando intenciones ajenas para hacerlas propias (formando parte del propio discurso). Desde las palabras del entrevistador (“si me dices ¿qué valores?”) hasta las palabras escuchadas en la televisión (“clar els immigrants, si, van morir molts immigrants que intentaven...”). No obstante, existe también otro tipo de “ventrilocuación”, aquella que se genera a través de la autogeneración de preguntas y respuestas como fuentes de generación de discursos. Por ejemplo: *¿cómo puedo servir a mi sociedad mejor? ¿Sirviendo un café o haciendo que las personas...? Si toda mi vida me rompí el culo, psicología, educación física, salud, entonces ¿qué? ¿Para qué? Mi potencial... pienso que podría aportar cosas, más allá de servir café, que no está mal, no lo critico, pero... no sé* o *“¿Qué tengo? nada ¿Quién soy? Nadie ¿en donde trabajo? En ningún lado”... Entonces tienes que armarte.* Se trata de preguntas que uno se hace a lo largo del relato (“¿Cómo puedo servir a mi sociedad mejor?”, “¿qué tengo?”, “¿quién soy?”) que permiten generar sentidos y significados. Así pues, distinguiremos dos tipos de “ventrilocuación” en función de dos tipos de apropiación narrativa: otra vez, la personal (preguntas que uno se hace y se dirige a sí mismo o sí misma) y la sociocultural (enunciados, intenciones, afirmaciones de otros y otras). Ambas permiten entender el proceso de construcción narrativa a partir del diálogo que establecemos con nosotros mismos (*ventrilocuación personal*) y con los otros u otras (*ventrilocuación social*).

Las ideas del lingüista ruso han llevado a algunos autores a sostener que la identidad, en sí misma, es dialógica. Este es el caso de Hubert Hermans, quien ha desarrollado una teoría de la personalidad según la cual la persona es un contador de

historias con múltiples voces que se expresan y se generan a través del diálogo. Los hombres y mujeres dan significado a sus vidas organizando los aspectos valiosos (*valuations*) que contienen sus narrativas vitales. Un determinado problema, un recuerdo significativo del pasado, un objetivo para el futuro son cosas que uno encuentra importantes cuando piensa en su situación vital (Hermans, 1988, p. 792). A través de la reflexión organizamos estas “valuaciones” (*valuation*) en narrativas situadas en el tiempo (conectando el pasado, el presente y el futuro en una misma narración) y el espacio (contando la historia desde una posición particular en el espacio imaginado o dialógico). La identidad no sería más que el resultado del diálogo que se establece entre las distintas posiciones que adopta uno mismo o una misma en relación al paisaje imaginado (Hermans, Kempen y van Loon, 1992, p. 28-29); es decir, una misma historia con distintas voces, lo que Bakhtin (1986b) llamó “novela polifónica”, propia de los libros de Dostoyevsky.

Ello no quiere decir que no exista continuidad, coherencia, estabilidad. A Hermans, como psicólogo de la personalidad, le interesan, precisamente, los patrones asociados al narcisismo y para ello utiliza una metodología –el “método de confrontación del yo”– que distingue entre motivos de agencia (“S-motives”) y de comunión (“O-motives”), por una parte, y entre afectividad positiva (alegría, calma, diversión) y negativa (aburrido, triste, decepcionado), por otra; es decir, establece patrones asociados a determinados clientes de psicoterapia. Siguiendo con el ejemplo, la estructura del narcisismo sería: “low S, high O, low P, and high N” (bajos motivos de agencia, elevados motivos de comunión, baja afectividad positiva y alta afectividad negativa). Ello tiene claras consecuencias psicoterapéuticas. Parecería que un narcisista es alguien centrado en sí mismo o sí misma (por lo tanto con elevados motivos de agencia, “high S”) pero parece que lo que sufre un narcisista es la frustración ante la unión con los otros más que una sobreabundancia de esfuerzos hacia uno mismo (Hermans y van Gilst, 1991).

Lo que nos interesa de Hubert Hermans no es su sesgo clínico sino su preocupación por la “identidad dialógica” y, lo que para nosotros es más importante, por las consecuencias que tiene desarrollar identidades en los escenarios contemporáneos. Con ello, antes de presentar nuestros objetivos e hipótesis, nos gustaría enlazar la primera parte del marco teórico con esta última.

- **Entre lo global y lo local: el espacio narrativo de las identidades contemporáneas**

Hubert Hermans y el psicoterapeuta cognitivo Giancarlo Dimaggio han publicado, recientemente, un extenso trabajo en el que realizan un análisis dialógico de la identidad, la globalización y los riesgos que caracterizan nuestra época. Los autores sostienen que en las condiciones sociales contemporáneas (aumento del impacto de la globalización y la incertidumbre⁷³) los individuos y grupos buscan ambientes locales donde poder construir su identidad. Entre las fuerzas de las *voces* globales y locales se precisa, sostienen los autores, de conceptualizaciones dialógicas que capten los continuos intercambios y procesos de negociación que caracterizan nuestras vidas. El nivel individual, local y global pasan a ser los tres escenarios interconectados que mediatizan los relatos alrededor de las identidades.

Hermans y Dimaggio (2007, p. 40 y siguientes) localizan tres factores a tener en cuenta con el fin de entender los procesos de globalización y localización en el nivel individual: en primer lugar, el aumento de número de voces y contravoces (lo que hemos llamado *pluralización de las formas de vida* que no es más que formas diferentes, implícitas y explícitas, de vida compartida puestas en relación); en segundo lugar, rol del poder social (la dominación social de las instituciones que dirigen, controlan o inhiben determinados discursos o versiones de los interlocutores) y, finalmente, las instituciones sociales exigen ciertas posiciones que influyen en el proceso dialógico. Cuando uno de los interlocutores no puede tener un papel activo en el intercambio, el diálogo se reduce a monólogo y una voz controla la situación a expensas de la contribución activa del otro. Se trata de la *función sociopolítica* de la identidad sociocultural que acentúa las relaciones de poder que se dan entre los grupos humanos, así como la presentación de la identidad como un acto retórico, instrumento de persuasión⁷⁴. Finalmente, los autores destacan el papel de las emociones (las voces

⁷³ Los aspectos de la *incertidumbre* son: la “complejidad” (variedad de relaciones y voces), la “ambigüedad” (suspensión de la claridad, el significado de una parte está determinado por el flujo y variación de otras partes), el “déficit de conocimiento” (ausencia de una estructura que pueda ordenar las partes) y el “carácter impredecible” (imposibilidad de controlar el futuro) (Hermans & Dimaggio, 2007, p. 36).

⁷⁴ Según Wertsch (1993, p. 146) los “lenguajes” están organizados de acuerdo con alguna clase de jerarquía de dominancia basada en el poder. La privilegiación se refiere al instrumento mediador apropiado o más eficaz en un determinado escenario sociocultural. Se trataría de estudiar la producción y el consumo de, por ejemplo, narrativas oficiales (Wertsch, 2002).

dialógicas pueden negociar, convencer o discutir, es decir, pueden ser “racionales” pero también pueden gritar, acusar, pedir, lamentar, querer, reír, expresar rabia, miedo o ansiedad. Son las valoraciones y emociones asociadas, por ejemplo, al propio grupo frente al grupo rival).

Además, la tensión entre el horizonte desconocido de la globalización y las necesidades de nichos locales requiere conocer la influencia que ello tiene en las necesidades biológicas básicas de estabilidad y seguridad, hoy puestas en discusión. *“Nuestra tesis central es que las conexiones entre lo global y lo local requieren un concepto dialógico del sí mismo y de la identidad por tres razones: el aumento de voces que entran en relación, la necesidad de desarrollar una capacidad dialógica y la necesidad de reconocer la alteridad de la otra persona con la que uno entra en contacto”* (Hermans & Dimaggio, 2007, p. 38).

“La tarea de las nuevas generaciones –escribe Jerome Bruner (1997, p. 9) es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo continuo de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes”.

Frente a las fuerzas de la globalización económica, de los riesgos e incertidumbres planetarias, de la *Era de la información* y la movilidad de las personas, responden las identidades locales o lo que hemos llamado *pluralización de las formas de vida*. Mantener la solidaridad con los “otros” (los extraños que viven a la otra orilla de mundo) y con los “nosotros” (los grupos humanos con los cuales nos identificamos y que aportan elementos positivos a nuestra identidad) es el reto que, según Bruner, debemos afrontar en las décadas venideras. La afirmación es gratuita y aunque ya supone una actitud política, un posicionamiento frente a los ejes de la *Era de la información*, precisa de algo muy importante: ¿qué condiciones son las que pueden propiciar la conservación de la identidad local y la consideración de ciudadanos del mundo? Es decir, ¿cómo podemos afrontar con garantías este reto?

Tanto Hermans y Dimaggio (2007) como Jerome Bruner (1997) parecen indicar una misma solución. Se trata de desarrollar políticas psicoeducativas que posibiliten la *capacidad dialógica y la necesidad de reconocer la alteridad de la otra persona con la que uno entra en contacto*, lo que Bruner (1997, p. 179-203) anticipa como el *próximo capítulo de la psicología*: la “intersubjetividad” o capacidad de conocer las otras mentes para poder entenderlas mejor (cómo las personas llegamos a conocer las ideas, creencias, emociones, intenciones pensamientos de los otros y nos ajustamos a ellos). Se trata de algo que, en los últimos años, ha llenado revistas enteras bajo el título de “teoría de la mente”; es decir, la capacidad de los seres humanos de atribuir pensamientos, intenciones, creencias o deseos a uno mismo y a los otros con el objetivo de explicar, predecir y anticipar su conducta. Según Michael Tomasello la “intencionalidad compartida” (la capacidad sociocognitiva de participar con los otros en actividades de colaboración, con intenciones y objetivos compartidos) es lo que nos hace humanos. Es lo que nos permite la construcción y elaboración de esa “red de expectativas mutuas” (las formas implícitas y explícitas de vida compartida) sin las cuales no existimos, psicoculturalmente hablando. Cuando los niños y las niñas adquieren las representaciones cognitivas de estructura dialogística, pueden participar en la colectividad (pueden usar el lenguaje, realizar cálculos matemáticos, usar mapas, construir edificios y, lo que es más importante, regular el intercambio de conductas a través de normas éticas y morales). Esta “intencionalidad compartida” es lo que nos posibilita pasar de la manipulación social, el seguimiento de la mirada, la actividad de grupo y el aprendizaje social propio de los primates a la comunicación cooperativa, la atención conjunta, la colaboración y el aprendizaje cultural propiamente humanos (Tomasello & Carpenter, 2007).

Ya no es suficiente basar la supervivencia de los grupos humanos en los recursos simbólicos (las lenguas, banderas y tradiciones) que nos permiten separar los “buenos” de los “malos”, los “nosotros” de los “ellos”. Entre lo local y lo global conviven formas *implícitas y explícitas* de vida compartida distintas, el reto es comprenderlas para poder integrarlas. Evidentemente, ello no está exento de conflicto ni de imposición. Siempre hay valores, normas, principios innegociables: no se puede condenar a muerte a una persona por ser homosexual, como tampoco se puede extirpar el clítoris o prohibir una cierta forma cultural (étnica, nacional o religiosa) que no pone en peligro la libertad y seguridad de otra forma cultural. En el diálogo social y en el desarrollo de la empatía se

deben buscar las mejores estrategias para convertir las identidades en instrumentos de convivencia, de solidaridad y de sentido existencial, nunca en instrumentos asesinos que, negando al otro, afirman su superioridad. Sonará a tópico y utópico pero es el horizonte bajo el cual debemos trabajar. El empeño en entender, explorar e ilustrar *cómo* las identidades se construyen nos debería ayudar a ello.

Nuestros objetivos, en el campo concreto donde nos situamos, no pueden resolver la magnitud del problema planteado, pero sí que pretenden conocer de qué manera y con qué fin se invoca o se utiliza la identidad. Hemos sostenido que básicamente mantiene dos funciones, una directiva de corte personal y la otra sociopolítica de corte comunitario. También hemos argumentado distintos mecanismos que parecen estar relacionados con su construcción. Es el momento de intentar plasmar todo ello en una metodología que nos permita estudiar lo dicho y analizar los resultados empíricos que darán cierto apoyo, o no, a nuestras presuposiciones.

Objetivos e hipótesis de investigación

El objetivo general consiste en contrastar empíricamente el modelo presentado (el MEBIM) e ilustrar los mecanismos implicados en la construcción de la identidad personal, sociocultural y narrativa. Para ello presentamos siete objetivos específicos con sus respectivas hipótesis asociadas.

Objetivo 1: Analizar el peso específico (la importancia dada por los sujetos) de las categorías referidas a la identidad personal y a la identidad sociocultural en el autoconcepto evaluado mediante la segunda parte del cuestionario FI-PG.

Hipótesis 1a: En la parte 2 del cuestionario FI-PG se espera encontrar un mayor número de categorías personales en el grupo mestizo en comparación al grupo indígena.

Hipótesis 1b: En la parte 2 del cuestionario de FI-PG se espera encontrar un mayor número de categorías socioculturales en el grupo indígena en comparación con grupo mestizo.

Objetivo 2: Comparar, en el caso de los miembros de grupos indígenas (tsotsiles, tseltales, tojolabales, etc.), la identidad etnolingüística (tsotsil, tseltal, ch'ol, etc.) con la categoría de “indígena”.

Hipótesis 2: Se espera que el 50% o más de los estudiantes indígenas elijan la categoría “grupo etnolingüístico”.

Objetivo 3: Comparar, en el caso de los mestizos residentes en San Cristóbal de las Casas, la identidad “coleto/a” con la identidad “mexicano/a”.

Hipótesis 3: Se espera que el 50% o más de los estudiantes indígenas elijan la categoría “coleto/a”.

Objetivo 4: Analizar las “imágenes sociales reflejadas” relacionadas con las percepciones que tienen los chicos y chicas de lo que los miembros de los otros grupos piensan respecto al propio grupo etnolingüístico.

Hipótesis 4a: Se espera que en el grupo mestizo prevalezcan más juicios positivos que negativos en la oración: “la mayoría de las/los mestizos creen que los/las miembros de mi grupo étnico somos”.

Hipótesis 4b: Se espera que en los grupos indígenas prevalezcan más juicios positivos que negativos en la oración: “la mayoría de las/los “*tsostiles/tseltales/tojolabales/zoques/choles*” creen que los/las miembros de mi grupo étnico somos”.

Hipótesis 4c: Se espera que en los grupos indígenas prevalezcan más juicios negativos que positivos en la oración: “la mayoría de las/los mestizos creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos”.

Hipótesis 4d: Se espera que en el grupo mestizo prevalezcan más juicios negativos que positivos en las oraciones referidas a las creencias que tienen los indígenas: (“la mayoría de las/los “*tsotsiles/tseltales/tojolabales/zoques/choles*” creen que los miembros/as de mi grupo étnico somos”).

Objetivo 5: Analizar los componentes implicados en la “identidad étnica” según el modelo de Phinney (1992): “exploración étnica” y “afirmación e identificación étnica”.

Hipótesis 5a: Se espera encontrar una puntuación superior, estadísticamente significativa, en el subcomponente “afirmación e identificación étnica” en el grupo de estudiantes indígenas en relación al grupo de estudiantes mestizos.

Hipótesis 5b: Se espera encontrar una puntuación superior, estadísticamente significativa, en el subcomponente “exploración étnica” en el grupo de estudiantes indígenas en relación al grupo de estudiantes mestizos.

Objetivo 6: Analizar e ilustrar empíricamente los mecanismos psicosociales asociados a la identidad personal (*vínculos afectivos, puntos de inflexión y sí mismos posibles*) y la identidad sociocultural (*acción – transformación e identificación simbólica*).

Hipótesis 6a: Se espera encontrar un mayor número de citas asociadas a los mecanismos psicosociales implicados en la identidad personal en las y los indígenas entrevistados en comparación a las y los mestizos entrevistados.

Hipótesis 6b: Se espera encontrar un mayor número de citas asociadas a los mecanismos psicosociales implicados en la identidad sociocultural en las y los indígenas entrevistados en comparación a las y los mestizos entrevistados.

Objetivo 7: Analizar e ilustrar empíricamente los mecanismos psicosociales asociados a la identidad narrativa (*ventrilocuación personal y social*).

Objetivo 8: Explorar, en los doce estudiantes entrevistados, los significados asociados a las categorías socioculturales: “chiapanequidad”; “indigeneidad”; “religión”; “naturaleza”; “colet/a”; “mexicaneidad” y “grupo etnolingüístico” para detectar posibles diferencias entre mestizos e indígenas.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) como contexto de investigación

Según la perspectiva teórica adoptada en este trabajo, la construcción de la mente humana, en general, y de la identidad, en particular, está indisolublemente unida a los contextos (siempre físicos y psicosociales) en los que participamos. Es mediante nuestra relación con el medio, a través de los otros agentes sociales y de los artefactos culturales, como construimos una idea de quiénes somos. Si esto es verdad y, pensamos que sí, nos parece necesario introducir un breve apartado dedicado a contextualizar el escenario donde se produce el estudio nos parece necesario.

La investigación que presentamos tiene lugar en un contexto muy específico y concreto, se trata de la Universidad Intercultural de Chiapas, en México, fundada el 1 de diciembre del 2004 y abierta a los estudiantes desde el 22 de agosto del 2005. Tal y como aparece en sus Estatutos y en su página web: *“La Universidad Intercultural es una Institución de Educación Superior de calidad, cuya misión es la de formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, integrando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad Chiapaneca”*⁷⁵.

El Estado de Chiapas es una realidad plural y diversificada. En la primera parte del marco teórico ya hemos introducido alguna de las características sociales de la región: el pluralismo religioso y lingüístico (tabla 2 y 3). Precisamente como consecuencia de este pluralismo (lingüístico, identitario, religioso) surge el proyecto de las Universidades Interculturales de México agrupadas, recientemente, por la REDUI o “red de universidades interculturales”⁷⁶. Un proyecto que tiene el propósito de promover

⁷⁵ Consultado el día 15 de noviembre de 2007 en la página oficial de la Universidad Intercultural de Chiapas: <http://www.unich.edu.mx/>

⁷⁶ La “Redui” o Red de Universidades Interculturales de México es una propuesta de integración y colaboración formada, actualmente, por nueve universidades, ocho de las cuales responden directamente al modelo educativo intercultural y la otra, la Universidad Autónoma Indígena de México, se creó en el año 2000 y es afín a las Universidades Interculturales. Las ocho restantes se crearon entre los años 2003 y 2007 y son, según orden de antigüedad, la Universidad Intercultural del Estado de México (creada en el año 2003), la Universidad Intercultural de Chiapas (2004), la Universidad Veracruzana Intercultural (2004), la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (2005), la

una educación intercultural (basada en el respeto, la tolerancia, la pluralidad y equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo de los distintos grupos humanos que viven en México). Se trata de revalorizar y aplicar (en definitiva, reconocer) los conocimientos tradicionales (lenguas, costumbres, creencias y prácticas ancladas en cada región) para comprometerse con el desarrollo social y económico de los Estados a través de procesos de vinculación entre la Universidad (profesores y alumnos) y las distintas comunidades. Ello se traduce en proyectos concretos como el desarrollo de rutas turísticas en las que participan estudiantes y miembros de la comunidad implicada, la publicación de libros sobre cuentos, mitos o creencias de los distintos pueblos o el aprovechamiento de recursos naturales existentes en el territorio.

El objetivo de fondo es intentar paliar la situación de discriminación que sufren los indígenas que apenas acceden a la educación superior. En el año 2002, el Ministro de Educación de México, Reyes Tamez, afirmaba que solamente 1 de cada 100 jóvenes indígenas lograba iniciar sus estudios universitarios⁷⁷. Las cosas no han mejorado mucho en 5 años cuando se estima que, hoy en día, son 6 de cada 100 (Bastiani, 2006, p. 25). Como informaba recientemente el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, el doctor Juan Ramón de la Fuente: *“La proporción de jóvenes entre los 18 y los 24 años que accede a la Universidad en México apenas rebasa el 20%. En Europa sobrepasa el 50%, llegando incluso al 80% en los países nórdicos. Mientras esto no mejore, las posibilidades reales de nuestros países se verán seriamente limitadas. Todavía necesitamos seguir considerando la cobertura y la cantidad como una prioridad. En otros países, ya se pueden concentrar sólo en la calidad, nosotros tenemos que trabajar en las dos cosas a la vez (...) Un sistema educativo que no sea capaz de ir acortando las brechas sociales y la desigualdad está fracasando. Tiene que haber mecanismos de apoyo para que la gente sin recursos pueda acceder a una buena educación, si no, lo único que hace es perpetuar la desigualdad. Los estudiantes pobres tienen que tener buenas universidades públicas, que han de estar financiadas en buena medida por el Estado. Así que también debemos tener cuidado para que, en aras del pragmatismo que el mundo moderno exige, no perdamos de vista la parte filosófica,*

Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2006), la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (2006), la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (2007) y la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (2007). Se puede consultar la página web de la REDUI: <http://www.redui.org.mx/welcome.php>

⁷⁷ Noticia aparecida en Internet en el “Diálogo Iberoamericano” el día 27/04/2002. Consultado el día 15 de octubre de 2007 en: <http://dialogo.ugr.es/contenidos/abril02/27-cl-indig.htm>.

*social*⁷⁸. El hecho es que las estrategias educativas en México, hasta el momento, han intentado homogeneizar las distintas culturas existentes en los estados federados con el afán de perder las prácticas ancestrales de los pueblos originarios, sus lenguas y tradiciones, consideradas primitivas y salvajes.

Es en este contexto que la Secretaría de Educación Pública de México, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, afirma: *“en los últimos treinta años han surgido múltiples movimientos sociales y políticos en América Latina enfocados a reivindicar los derechos fundamentales de los pueblos indígenas, interesados en abrir espacios e instituciones que buscan la pertinencia de los servicios educativos a través de la aplicación de los principios del enfoque intercultural”*. De esta forma, *“con objeto de fortalecer la perspectiva de la acción intercultural en el nivel de la educación superior, surge la oportunidad de crear una nueva universidad con vocación particular que favorezca el establecimiento de un diálogo intercultural orientado a hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que beneficien a las poblaciones que las sustentan, y contribuya a librar barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales”* (SEP, 2006, p. 34-35).

Después de varios estudios de factibilidad y de explorar las expectativas de los grupos potencialmente interesados en dichos centros, así como de consultar con expertos, se aprobó la creación de varias universidades que impartirían algunas o todas las carreras propuestas por la Secretaría de Educación Pública: Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo (previniendo otras posibles ofertas educativas como Economía Solidaria, Administración y Gestión Municipal y Salud Comunitaria). Lo que se busca, en último término, es construir prácticas curriculares que no sean monoculturales sino que, por el contrario, sean inclusivas, ya que en el caso de México los planes y programas de estudios se han basado en una concepción monocultural, y esto ha excluido a los pueblos indios, de procedencias culturales diversas (con distintas lenguas, tradiciones o costumbres) (Bastiani, 2006). Asimismo, no se trata de Universidades Indígenas ya que coexisten en un mismo espacio los grupos tradicionalmente enfrentados: mestizos e indígenas.

⁷⁸ Entrevista aparecido en el periódico *El País*, lunes 19 de febrero de 2007, p. 46.

En el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, en la matrícula de agosto-diciembre de 2006 figuraban un total de 693 estudiantes (359 mujeres y 344 hombres) cursando el primer y tercer semestre⁷⁹. Del total, un 48.26% (334 alumnos) son mestizos y tienen el castellano como dominio lingüístico principal. Seguidamente, un 31.21% de ellos (216 alumnos) hablan tseltal, seguido de un 15.89% (110 alumnos) que lo hacen en tsotsil. Los otros grupos lingüísticos presentes en la Universidad eran: el ch'ol (un 2.6%, 18 alumnos), el zoque (con un 0.86%, 6 alumnos) y el tojol-ab'al (con un 0.57%, 4 alumnos). Un año después, en el período escolar de agosto-diciembre de 2007 había 945 estudiantes, de los cuales 427 eran alumnos que tenían el castellano como lengua familiar, materna o natural (45%) y 518 hablaban alguna lengua indígena (55% del total de estudiantes). Además, 299 hablan tseltal, 178 tsotsil, 24 ch'ol; 9 tojol-ab'al y 6 zoque (otros lenguas presentes en la Universidad, hasta la fecha, son el zapoteco, con un único estudiante, o el akateco, con un estudiante también). La investigación que presentamos, y que a continuación detallaremos, se realizó en los dos cursos citados (el 2006 y el 2007).

La triangulación metodológica como enfoque de investigación

Tradicionalmente se han enfrentado, en ciencias sociales, dos opciones metodológicas conocidas como *enfoque cuantitativo* (interesado en el grado de magnitud presente en un determinado fenómeno o variable cuantificable) y *enfoque cualitativo* (centrado en la exploración de los significados, *cualidades*, de un determinado fenómeno y de su recepción). Ambas dimensiones, cuantitativa (de corte más descriptivo) y cualitativa (de corte más interpretativo), se han enfrentado en una controversia resuelta con el “cuantitativo sí, cualitativo no” o “cualitativo sí, cuantitativo no”. No obstante, algunos autores sostienen que la controversia entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación social es una “disputa estéril” (Silva y Aragón, 1998). A pesar de que parten de presupuestos filosóficos distintos (el positivismo en el caso cuantitativo y la fenomenología en el caso cualitativo), según algunos autores esto no impide que uno se pueda valer de ambos enfoques con el objetivo de enriquecer la investigación. Al menos este parece ser el planteamiento de la llamada “triangulación” (Flick, 2004, p. 39-40; 243-244).

⁷⁹ Cada curso académico consta de dos semestres y cada licenciatura de un total de ocho semestres de modo que el primer semestre corresponde al inicio de la licenciatura y el tercer semestre al inicio del segundo año de carrera.

“Esta palabra clave se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno” (Flick, 2004, p. 243). Las diferentes perspectivas teóricas o metodológicas pasan a comprenderse como modos distintos, pero no por ello incompatibles o irrenunciables, de acceder a un fenómeno en estudio. Cualquier perspectiva teórica o instrumento metodológico puede tomarse en consideración teniendo en cuenta a qué parte del fenómeno afecta y cuál se mantiene excluida. Así pues, la “triangulación”, se pueden combinar y complementar diferentes enfoques metodológicos y perspectivas de investigación diversas con el único fin de aumentar la riqueza de un determinado estudio.

Denzin (1989, p. 237-241) ya distinguió cuatro tipos de triangulación. La *triangulación de datos* (utilizar diferentes fuentes de datos), la *triangulación del investigador* (diferentes observadores o entrevistadores para detectar o minimizar las desviaciones derivadas del investigador), la *triangulación de la teoría* (que consiste en acercarse a los datos a partir de múltiples perspectivas o hipótesis en mente) y, finalmente, Denzin mencionó otro tipo de triangulación que será la utilizada en nuestro caso. Se trata de la *triangulación metodológica*, según la cual cabe diferenciar entre utilizar subescalas diferentes para medir un mismo elemento (*triangulación metodológica dentro del método*) o, por ejemplo, combinar un cuestionario con elección múltiple y opciones cerradas con una entrevista semiestructurada (*triangulación metodológica entre métodos*). En definitiva, se trataría de combinar aportes metodológicos, ya sean de inspiración cuantitativa o cualitativa. Concluye el citado Denzin (1989, p. 236): “*triangulación de método, investigador, teoría y datos sigue siendo la estrategia más sólida de construcción de teoría*”.

En concreto, hemos adoptado la *triangulación entre métodos* con el objetivo de obtener información cuantitativa y cualitativa acerca de los objetivos de investigación especificados anteriormente. Para ello hemos utilizado tres instrumentos: un cuestionario sobre funciones de la identidad y percepción entre grupos diseñado para la investigación (FI-PC), “la escala de Identidad Étnica Multigrupo” (EIEM) de Phinney, (1992) y, finalmente, una versión reducida de la multimetodología autobiográfica de Bagnoli (2004a).

Creemos que un fenómeno tan complejo como la identidad (las funciones que tiene y los mecanismos psicosociales asociados a su construcción) debe estudiarse desde una visión descriptiva para conocer las características de una determinada muestra, y complementarse con aportes cualitativos que permitan explorar y concretar los significados asociados a las funciones y los mecanismos. En el apartado dedicado a los instrumentos utilizados vamos a especificar qué elementos cuantitativos y cualitativos hay en este trabajo.

Muestra y participantes

El universo o población total que configura el escenario de estudio son los 945 estudiantes de la UNICH matriculados en agosto-diciembre de 2007, un 45% de los cuales tiene el español como lengua materna frente a un 55% hablante de alguna lengua indígena presente en el territorio.

El método de muestreo utilizado en este trabajo se corresponde con el muestreo de conglomerados: en primer lugar, se dividió a la población en grupos (los 32 grupos de clase repartidos en las cuatro licenciaturas que ofrece la UNICH) y, seguidamente, se seleccionó una porción de ellos al azar (se numeraron los 32 grupos clase totales y se seleccionaron 13 de ellos). Éstos fueron los destinatarios de los cuestionarios aplicados. Cada grupo tiene la misma probabilidad de ser seleccionado, por lo cual se trata de una muestra aleatoria. El único criterio para formar los conglomerados o grupos fue respetar las distintas clases que componen los 32 grupos totales de estudiantes.

Por lo que se refiere al tamaño de la muestra, dado que se trata de una población finita (con menos de 500 mil elementos), se aplicó la fórmula estadística que sigue a continuación que permite calcular el tamaño de muestra representativa con un intervalo de confianza del 95% y un error de estimación del 5%.

$$n = \frac{z^2 pqN}{z^2 (N-1) + z^2 pq}$$

El tamaño de la muestra resultante se eleva a 306 estudiantes. Finalmente, la muestra seleccionada fue de 331, de los cuales el 43.5% son mestizos (144) y el 56.5%, indígenas (187). Metodológicamente hablando, lo que nos interesa no es la edad ni el

sexo de los estudiantes sino la comparación de grupos (mestizos vs. indígenas) con lo que aseguramos la representatividad de la muestra ya que, en ella, un 43.5% son mestizos: un 45% de la población total.

En lo que se refiere a la parte cualitativa del trabajo, se seleccionaron 12 estudiantes según el criterio lingüístico, también al azar y respetando la voluntad del estudiante en participar o no en el estudio. Es decir, se enumeró a los estudiantes según su grupo etnolingüístico y se escogieron 6 mestizos y 6 indígenas (1 tsotsil, 1 tseltal, 1 tojol-ab'al, 1 ch'ol y 2 zoques). En este caso, se trata de una muestra no representativa según criterio de elección "condición lingüística" y "disposición del estudiante" a participar en la entrevista. Al tratarse de un análisis que responde al enfoque cualitativo, tenemos unos participantes que no son, evidentemente, representativos de la distribución por porcentajes de la Universidad. Los criterios de elección de los estudiantes han sido los dos grupos que conforman la UNICH, es decir, los mestizos frente a los indígenas. Cabe aclarar que, si bien los mestizos son un grupo lingüístico compacto, todos tienen el español como única lengua materna; los indígenas tienen distintas lenguas, habiendo distintos grupos etnolingüísticos. No hemos pretendido hacer ninguna muestra que responda a la representatividad de los grupos etnolingüísticos por porcentajes sino elegir 6 mestizos y 6 indígenas (con distintas lenguas independientemente del número de hablantes que haya en la UNICH y en Chiapas).

Instrumentos utilizados

Los instrumentos utilizados fueron los tres que a continuación se detallan y que se incluyen en el anexo.

- 1) **“Cuestionario sobre funciones de la identidad y percepción entre grupos” (FI-PG).** Se trata de un cuestionario de elaboración propia para la ocasión que consta de cuatro partes.
 - a) En la primera, se reúne información sociodemográfica del estudiante (edad, sexo, grupo nacional, grupo étnico, comunidad, lengua familiar, lenguas de uso, otras lenguas, religión y religión de los padres).
 - b) Una segunda parte tiene el objetivo de calibrar el peso específico que tiene la identidad personal y la identidad sociocultural en los estudiantes. Para ello se pide que elijan y clasifiquen, de entre 18 categorías disponibles y según orden de importancia, las 5 que piensan que más y mejor les definan. De las 18 categorías, 9 responden a la identidad sociocultural (por ejemplo, mestizo/indígena, comunidad, chiapaneco, etc.) y las 9 restantes, a la identidad personal (inteligente, responsable, rebelde, etc.). Las categorías personales fueron elegidas a partir de un estudio realizado por Valdez, Mondragón y Morelato (2005) en el cual, de los 37 adjetivos utilizados en la muestra mexicana que estudiaron, prevalecieron los 9 elegidos por nosotros (inteligente, aplicado, romántico, etc.). Las 18 categorías se presentan de manera aleatoria de modo que a una personal le puede seguir otra también personal o una sociocultural.
 - c) La tercera parte tiene el objetivo de estudiar la percepción que tiene el estudiante, en tanto que miembro de un grupo etnolingüístico concreto (mestizo, tsotsil, tseltal, tojolabal, etc.), sobre lo que los miembros del propio grupo y de otros grupos piensan de él. Las preguntas siguieron el modelo desarrollado en una investigación por C. Suárez-Orozco y M. M. Suárez-Orozco (2003, p. 169). La pregunta que realizaban los autores

era: “La mayoría de los norteamericanos cree que las personas de mi país somos_____”. Nuestra adaptación variaba en función del grupo etnolingüística pero presenta la siguiente forma: “la mayoría de los *mestizos* creen que los miembros de mi grupo etnolingüística somos_____”.

- d) Finalmente, la cuarta parte consiste en dos tareas de identidad comparada: una para los integrantes de algún grupo indígena de Chiapas, y la otra para los mestizos residentes en San Cristóbal de las Casas. Hay que aclarar que también hay indígenas que residen en San Cristóbal pero la identidad que se compara, la de “coletos/a”, está asociada al mestizaje (hace referencia a los antiguos españoles que llegaron a San Cristóbal de las Casas y que tenían “cola”), es decir, se trata o refiere a los “no-indios” que viven en San Cristóbal de las Casas. En la primera se compara la identificación en tanto grupo étnico versus indígena en una escala Likert de 5 puntos (grupo étnico, más grupo étnico que indígena, igual grupo étnico que indígena, más indígena que grupo étnico e indígena). En el caso de los mestizos que habitan en San Cristóbal de las Casas se pide que se sitúen, también con una escala tipo Likert de 5 opciones, entre dos categorías también socioculturales (mexicano vs. coletos). Se trata de dos tareas de “identidad comparada” que no son equivalentes. Una, de carácter étnico, compara la “lengua indígena” con el sentido de “indígena”, mientras que la otra compara un nombre dado a los habitantes mestizos de una localidad (“coletos”, los antiguos españoles que llegaron a San Cristóbal) y una identidad nacional (“mexicano/a”).

Tabla 6.- Información que se obtiene a partir del *Cuestionario sobre funciones de la identidad y percepción entre grupos (FI-PG)*

Parte del cuestionario	Información	Preguntas evocadoras
Parte a)	Reúne información demográfica (edad, sexo, grupo nacional, grupo étnico, comunidad, lengua familiar, lenguas de uso, otras lenguas, religión y religión de los padres).	Completar las casillas, por ejemplo, edad: _____
Parte b)	Información relativa a la cantidad y el tipo de categorías vinculadas con la “identidad personal” y la “identidad sociocultural” elegidas por cada estudiante.	“Elige, de las categorías que aparecen en el cuadro (de la “a” a la “r”), las 5 que creas que te definan mejor y ordénalas siendo la 1 la categoría con la que más y mejor de identificas”.
Parte c)	Percepción que tiene el estudiante (“positiva”, “negativa”, “neutra” o “no respuesta”), en tanto que miembro de un determinado grupo etnolingüístico (mestizo, tsotsil, tseltal, etc.), sobre lo que los miembros del propio grupo y de los otros grupos piensan de él.	“La mayoría de los <i>mestizos</i> creen que los miembros de mi grupo etnolingüístico somos _____”.
Parte d)	En el caso de los indígenas se obtiene información sobre si se sienten más identificados con el “grupo étnico” o con la categoría “indígena”. En el caso de los sancristobalenses, se trata de comparar la importancia o preferencia por la identidad “coleta/o” (dicha de los residentes en San Cristóbal) o la identidad “mexicano/a”.	“En el caso de que pertenezcas a un grupo étnico, marca con una cruz la casilla con la que te identificas más y mejor”. “En el caso de que seas de San Cristóbal de las Casas, marca con una cruz la casilla con la que te identificas más y mejor”.

- 2) **“Escala de Identidad Étnica Multigrupo” (EIEM)** desarrollada en una primera versión por Phinney (1992) y revisada recientemente (Phinney & Ong, 2007). Nosotros seguimos la traducción al español realizada por Vanessa Smith (2002). Phinney (1992) desarrolla originalmente una escala de 14 ítems que pretende medir tres componentes asociados a la identidad étnica (afirmación e identificación étnica, desarrollo de la identidad étnica y conductas étnicas). El cuestionario está pensado para aplicarse a grupos de distinta procedencia étnica. A diferencia de la escala original y siguiendo la versión costarricense (Smith, 2002), la escala consta de 12 ítems. Los ítems

son contestados en una escala Likert de cuatro puntos, en donde altas puntuaciones (muy de acuerdo y de acuerdo) reflejan una orientación fuerte y positiva hacia el grupo étnico de referencia. La EIEM ha sido ampliamente utilizada en una gran variedad de grupos étnicos en distintos contextos culturales mostrando una buena consistencia interna indicada por Alfas de Cronbach superiores a .80, así como correlaciones consistentes con mediciones de autoestima y ajuste psicológico (Martínez y Dukes, 1997; Phinney, Cantu y Kurtz, 1997, Smith, 2002). Recientemente, Roberts y colaboradores (1999) realizaron análisis factoriales confirmatorios de la nueva escala en una muestra de más de 5000 jóvenes de diversos grupos étnicos, confirmándose la existencia de dos factores latentes altamente correlacionados (uno que mide la “afirmación e identificación étnica” y el otro la “exploración étnica” –componentes conductuales y del desarrollo-). Ello se ha corroborado en otros análisis factoriales con amplias muestras de distinta procedencia étnica (Smith, 2002; Pegg & Plybon, 2005; Dandy *et al.*, en prensa).

Tabla 7.- Información que se puede recoger mediante la *Escala de Identidad Étnica Multigrupo*

Categoría que se analiza	Información	Preguntas evocadoras
Subcomponente “Afirmación e Identificación étnica”	Grado de vinculación con el grupo étnico.	“Me siento muy orgulloso de mi grupo étnico”. “Estoy feliz de ser miembro de mi grupo étnico”, etc.
Subcomponente “Exploración Étnica”	Información sobre la búsqueda de información y el papel que ocupa el grupo étnico en la vida del estudiante.	“Con el fin de aprender más sobre mi tradición cultural, he conversado con otras personas acerca de mi grupo étnico”, etc.
Subcomponente “conductas étnicas”	Participación en actividades del grupo étnico (organizaciones, comida, Música, idioma).	“Participo activamente de las tradiciones de mi Grupo étnico (música, comida, idioma)”.

- 3) **“Versión reducida de la multimetodología autobiográfica” (MAR).** Se trata de un procedimiento metodológico de corte cualitativo desarrollado por Anna Bagnoli (2004a) para estudiar la construcción narrativa de la identidad a partir del uso de técnicas visuales y técnicas discursivas. Más concretamente, la versión original consta de cinco pasos que se realizan con los participantes en el estudio (convirtiéndose en co-investigadores) y que tienen el objetivo de producir significados sobre uno mismo. Las tareas utilizadas son: una primera entrevista, un dibujo sobre uno mismo o una misma, un diario personal de 5 días, una fotografía sobre uno mismo o una misma y, finalmente, una última entrevista que repasa todo el proceso. Nuestra versión reducida ha consistido en utilizar dos de las cinco tareas propuestas, a saber:

- a) **Entrevista Adaptación de la “historia de vida” de McAdams (HVMcAdams).** La metodología llamada *historias de vida* tiene el objetivo de reconstruir un relato autobiográfico que dé cuenta de la organización, la estructura y los significados que el entrevistado genera. Ello entra en la llamada metodología biográfica. *“A través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir, en un relato autobiográfico, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas”* (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 57). El modelo seguido por nosotros se basa en la entrevista diseñada por Dan P. McAdams⁸⁰ (2006), quien distingue siete partes en la misma: dividir la vida en momentos significativos, preguntar sobre los episodios críticos, resaltar el mayor desafío que el entrevistado ha tenido que solventar en su vida, considerar influencias externas positivas y negativas, identificar el futuro deseado y no deseado, preguntar por la “ideología personal” y, finalmente, identificar el tópico

⁸⁰Se puede consultar una explicación detallada de la entrevista en: <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/Interviewrevised95.pdf>

central de la historia de la persona (“el título de su vida”). Nosotros hemos añadido información demográfica (edad, sexo, religión, religión de los padres, grupo étnico, grupo nacional, formación, trabajo, lengua familiar, lengua de uso y otras lenguas). También hemos añadido tres preguntas: motivo del ingreso en la Universidad Intercultural de Chiapas (con el objetivo de iniciar la conversación con el estudiante), autodefinición de uno mismo (“si tuvieras que definirte o explicar a alguien quién eres, ¿qué dirías?, ¿cómo te definirías?”) y “identidad social” del participante (“¿con qué grupos de amigos, instituciones, comunidades, naciones te sientes más identificado, son más importantes para ti?”). El objetivo es introducir dos preguntas, una sobre la identidad personal (cómo se define el sujeto) y la otra sobre la identidad social (con qué grupos sociales se siente vinculado).

- b) **“Dibujo autoidentitario” (DI).** El segundo instrumento que se ha extraído de la metodología propuesta por Bagnoli ha sido el dibujo sobre uno mismo o una misma. La instrucción que se seguía era: “¿podrías intentar dibujar quién piensas que eres en este momento? Puedes añadir, si quieres, la gente y cosas que son más importantes, significativas, para ti en este momento”. Bagnoli (2004a) justifica la pertinencia de la técnica del dibujo sobre uno mismo como soporte visual (creativo y propio del entrevistado) que debe propiciar un relato sobre uno mismo o una misma (se invita a la persona a que explique lo que ha dibujado, de modo que se transcribe lo que dice para que forme parte del material que se debe analizar, juntamente con la entrevista transcrita).

Procedimiento

Después de realizar una estancia en el Leeds Social Science Institute con Anna Bagnoli y familiarizarnos con la metodología propuesta (la Multimetodología autobiográfica), se realizó la versión resumida anteriormente y se aplicó en la UNICH, aprovechando una estadia académica financiada por la Cátedra UNESCO de políticas culturales y de cooperación de la Universitat de Girona. En el mes de septiembre de 2006 se realizaron seis entrevistas (historias de vida) y seis dibujos autoidentitarios. El criterio para la elección al azar de los estudiantes fue el “dominio lingüístico”, de modo que se escogió una mestiza, una tsotsil, un tseltal, un ch’ol, una zoque y un tojolabal. Un año después, en el curso 2007/2008, se realizó una segunda estancia en la Universidad Intercultural de Chiapas y se aplicaron los cuestionarios a 331 estudiantes (el FI-PG y la EIEM) y, asimismo, se llevaron a cabo seis entrevistas (historias de vida) más y seis “dibujos autoidentitarios”. Se enumeraron todos los salones o grupos de clase y se eligieron, al azar, 13, en los cuales se pasaron los cuestionarios. La muestra cualitativa se complementó con la elección, también al azar y siguiendo el criterio lingüístico, de cinco mestizos y un zoque (que mostró interés en participar en el estudio) con el objetivo) de tener seis mestizos y seis indígenas. Huelga decir que la participación en el estudio era voluntaria y que se explicaban los objetivos del mismo y se detallaban las tareas a realizar.

En el caso de la presentación del cuestionario y la escala antes mencionados, se realizaba la siguiente presentación ante los estudiantes: “un grupo de investigación de la Universitat de Girona está realizando en la UNICH un estudio sobre la construcción de la identidad en contextos multiculturales. Para ello pido vuestra colaboración voluntaria en los cuestionarios que se adjuntan. No hay respuestas buenas o malas, simplemente queremos saber vuestra opinión sobre una serie de cuestiones relacionadas con la identidad y con la percepción que tenéis de otros grupos etnolingüísticas presentes en la UNICH. Es totalmente confidencial y anónimo y pregunten, por favor, cualquier duda al respecto”.

A continuación, se transcribieron las 12 entrevistas realizadas (de una media de duración de alrededor de una hora, ocupando 154 páginas a doble espacio con los dibujos incluidos), así como las explicaciones de los dibujos. Se introdujeron en el

programa informático Atlas.ti de análisis de datos cualitativos. Paralelamente, se utilizó el paquete estadístico SPSS para analizar la información disponible a partir del cuestionario y la escala aplicados (el FI-PG y la EIEM). Una vez recogidos los datos e introducidos en los programas informáticos pertinentes, se analizaron siguiendo los procedimientos que detallamos a continuación y las categorías de análisis propuestas en el modelo teórico y que también resumimos.

Análisis de los datos

A continuación detallamos el procedimiento llevado a cabo para analizar los datos según las distintas fuentes de información; es decir, el *cómo* se ha analizado el “cuestionario sobre las funciones de la identidad y la percepción entre grupos”, la “escala de identidad étnica multigrupo” y la “versión reducida de la multimetodología autobiográfica”.

Análisis del cuestionario sobre las funciones de la identidad y la percepción entre grupos

En la tarea en la que se invitaba a elegir y ordenar, entre 18 categorías disponibles, las 5 que definían mejor al estudiante se hizo un recuento, gracias al paquete estadístico SPSS, de las categorías más importantes elegidas en número 1, 2, 3, 4 y 5. Así, se compararon los grupos (mestizos Vs. indígenas) a través de una comparación de medias con la técnica de análisis de la varianza (ANOVA) para observar las categorías (personales o sociales) que más prevalecían en cada grupo, así como establecer la existencia, o no, de diferencias estadísticamente significativas. El análisis de varianza sirve para determinar si los valores de un conjunto de datos numéricos son significativamente distintos de los valores de otro o más conjuntos de datos. El procedimiento para comparar estos valores está basado en la varianza global observada en los grupos de datos numéricos que se comparan. Típicamente, el análisis de varianza se utiliza para asociar una probabilidad a la conclusión de que la media de un grupo de puntuaciones es distinta de la media de otro grupo de puntuaciones. El análisis de varianza lleva a la realización de pruebas de significación estadística, usando la denominada distribución F de Snedecor o distribución F de Fisher-Snedecor. Las dos categorías analizadas en esta tarea eran la “identidad personal” (que incluye inteligente,

aplicado, romántico, inquieto, agresivo, generoso, responsable, rebelde, amable) y la “identidad sociocultural” (religión, grupo etnolingüística, comunidad, chiapaneco, comunidad, indígena o mestizo, maya o zoque, mexicano, estudiante).

En lo que se refiere a la tarea sobre percepción entre grupos (por ejemplo, “la mayoría de los “mestizos” creen que los miembros de mi grupo étnico somos _____”), se categorizó, siguiendo con la propuesta de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003), según la percepción fuera positiva, negativa, neutra o no hubiese respuesta. Algunos ejemplos de “percepciones positivas” serían amables, buenos, inteligentes, etc.; mientras que algunos de “percepciones negativas” corresponderían a ignorantes, analfabetos, dominantes, superiores, mandones, agresivos, etc.; por último, como “percepciones neutras”, figurarían iguales, diferentes, etc. Se pretende obtener representaciones gráficas para observar tendencias, es decir, si, por ejemplo, los mestizos creen que los miembros de su grupo étnico (los mestizos) son “buenos, alegres, inteligentes”. En resumidas cuentas: si se puede mostrar, gráficamente, un incremento de los juicios positivos en el caso de que quien responda sea mestizo y más predominio de juicios negativos si quien responde la misma oración es un indígena (es decir, una persona que evalúa la percepción o creencia que tiene él o ella de lo que los mestizos piensan sobre los tsotsiles, tseltales, tojolabales, choles o zoques). Se trata de obtener un gráfico sobre la tendencia hacia la valoración positiva del propio grupo (mestizos o indígenas) frente una negativa del otro a través de lo que uno o una cree que los otros (mestizos, indígenas) piensan sobre él y los miembros de su grupo etnolingüístico.

Finalmente, las dos cuestiones de identidad comparada (grupo etnolingüístico - indígena; mexicano - coletos) se contabilizaron a partir del recuento asociado a las cinco categorías: “grupo étnico”, “más grupo étnico que indígena”, “igual grupo étnico que indígena”, “más indígena que grupo étnico” o “indígena” y, en el caso de los residentes en San Cristóbal de las Casas, “mexicano”, “más mexicano que coletos”, “igual mexicano que coletos”, “más coletos que mexicano”, “coletos”. En el caso que sea “no respuesta”, éste también se incluye. En este caso se comparó observando diferencias cuando un 50% o más de los estudiantes se situaban en una de las categorías.

Análisis de la escala de identidad étnica multigrupo

Primero se realiza un “análisis de la fiabilidad”. Después un “análisis factorial”. Finalmente, con los factores obtenidos, se realiza un “análisis de varianza” (ANOVA) con la prueba de significación asociada (distribución F de Snedecor). El objetivo es comparar las puntuaciones en los factores hallados entre mestizos e indígenas. Las categorías analizadas son, pues, los tres componentes generados a través del “análisis factorial” del cuestionario.

- 1) “Afirmación e identificación étnica” (ítems 3, 5, 6, 7, 9, 11 y 12);
- 2) “Exploración étnica” (ítems 1 y 8);
- 3) “Conductas étnicas” (ítems 2 y 10).

El ítem 4 se elimina dada la poca fiabilidad que muestra.

Para analizar el factor “exploración” y el factor “identificación” se realiza una ANOVA. Dado que el factor “conductas étnicas” no cumple el requisito de “homogeneidad de varianzas” se realiza la prueba robusta de igualdad de las medias de Welch.

Análisis de la versión reducida de la multimetodología autobiográfica

Todo análisis cualitativo se desarrolla en tanto proceso interactivo continuo entre el investigador, quien recopila, registra y analiza, y el texto (el corpus empírico, ya sea visual o transcrito) (Flick, 2004). El “análisis exploratorio” implica tratar el material desde un marco conceptual previo que permite examinar los textos a partir de la construcción de categorías (por ejemplo, “vínculo afectivo”) que recogen fragmentos de una determinada entrevista transcrita (que se denominan “citas”). Se trata de reducir los datos a la luz de una teoría, una pregunta de investigación o un determinado objetivo; es decir, interpretar el corpus textual, amplio y complejo. Consiste en integrar, relacionar, establecer conexiones entre las distintas categorías, así como posibles comparaciones hasta llegar a formular las conclusiones. Estas categorías también pueden, como veremos, construirse in situ en el proceso de análisis del texto.

En nuestro caso se han analizado los datos cualitativos mediante el programa informático Atlas.ti, versión 5.0 (Muñoz, 2005). El Atlas.ti es una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de textos, archivos de sonido, imagen o vídeo y permite, precisamente, lo que hemos mencionado: reducir los datos (mediante la creación y vinculación de “citas” o fragmentos del texto a “categorías” teóricas elaboradas previamente o, en el caso de la *Grounded Theory*, se van elaborando a medida que se analiza el texto). Estos datos, ya reducidos, se pueden representar, es decir, sistematizar y esquematizar visualmente mostrando la relación de las categorías entre sí para facilitar la toma de decisiones, la interpretación de los resultados y, en consecuencia, la obtención de conclusiones. El programa asiste al investigador en el proceso de segmentación del texto en pasajes o citas, de codificación, escritura de comentarios y anotaciones, así como en la relación entre los distintos códigos, comentarios, citas, mediante familias y networks (relaciones entre componentes). El Atlas.ti permite integrar la información y manipularla facilitando su organización, su búsqueda, su relación y su recuperación. El programa está diseñado para ilustrar el enfoque de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) a pesar de que se puede utilizar partiendo de otros propósitos. La *Grounded Theory* tiene el objetivo de elaborar categorías teóricas a partir del material empírico de modo, que mientras éste se va analizando, se van agrupando las citas en categorías que se van construyendo in situ. Así, se descubre la teoría a medida que se analizan los datos. También se puede partir de categorías teóricas previas y relacionarlas con citas extraídas del material transcrito (la entrevista y la explicación del dibujo en nuestro caso); es decir, se ejemplifica e ilustra la teoría a partir de los datos o, lo que es lo mismo, la teoría guía el proceso de reunión de citas en torno a categorías previas.

En nuestro caso, estas categorías corresponden a las dimensiones y los conceptos desarrollados en el modelo teórico y que agrupamos a continuación (ver tablas 8, 9, 10 y 11). De este modo, el procedimiento de análisis de datos ha consistido en relacionar las categorías teóricas con la información textual disponible agrupada en citas. Ello nos permite ejemplificar las dimensiones y categorías previas, así como valorar el peso específico que tienen las distintas categorías en las narrativas sobre la identidad, es decir, calcular las categorías que tienen un mayor número de citas asociadas y que, por lo tanto, han sido recurrentes en el material empírico analizado. Los criterios de inclusión en las respectivas categorías vienen dados por la su propia definición de estas

categorías. Por ejemplo, en el caso de la categoría de “sentido de conexión”, cuando en el texto se localizaba alguna de sus características (cuando los entrevistados recuerdan la historia y tradición de su comunidad, mostrando conocimiento de la misma: de su historia, lugares y gentes), se señalaba creando una cita que se relacionaba con la categoría de “sentido de conexión” dentro de la identificación simbólica como mecanismo de la identidad sociocultural (ver tabla 9).

En conclusión, la técnica utilizada para el tratamiento de los datos fue el análisis de contenido (Bardin, 1986, Piñuel, 2002) y, más concretamente, el análisis temático basado en categorías (Bardin, 1986). Como nos dice Piñuel (2002), se puede llamar análisis de contenido al “*conjunto interpretativo de productos comunicativos (bien sean mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida (...) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior*” (Piñuel, 2002, p. 2). En nuestro caso nos hemos centrado en el análisis de discursos sobre un / unos temas (agrupados en categorías). Por lo tanto, nuestra unidad de análisis han sido unidades discursivas (significados asociados a cierta categoría teórica). Partiendo de las premisas teóricas expuestas en el primer apartado del presente trabajo se han confeccionado distintas categorías que se ejemplificarán, ilustrarán, a partir del material empírico recogido.

También se ha utilizado la *Grounded Theory* en la construcción de teoría (de categorías) en ciertos temas como la “chiapanequidad”, la “mexicanidad”, el sentirse “coleto/a”, el sentirse “indígena” y al ordenar la importancia de distintas identidades sociales (por ejemplo, indígena, chiapaneco y mexicano). Todas ellas son categorías que se han ido construyendo a medida que se analizaba el contenido empírico. En este caso, pues, no se partía de una teoría previa o de una categoría definida con la intención de ejemplificarla mediante los datos sino que, por el contrario, eran los propios datos los que permitieron iluminar la teoría, especificando y delimitando en qué consiste, por ejemplo, la *chiapanequidad* para los estudiantes entrevistados. Evidentemente, no estamos diciendo que no partiéramos de un marco teórico previo. Las preguntas que se formulan ya están orientadas y sesgadas teóricamente pero sí que se exploran algunos contenidos asociados a términos como chiapaneco/a, indígena, mexicano, etc.,

conceptos en que se desconocen los factores que hay asociados (los significados y sentidos de los estudiantes entrevistados) y, por eso, a partir de estos significados y sentidos, se va construyendo la teoría alrededor de, por ejemplo, los factores asociados a la chiapanecidad en los 12 estudiantes entrevistados.

Tabla 8.- Categorías analizadas, criterios de inclusión y preguntas evocadoras referentes a la identidad personal

Categoría	Criterios de inclusión	Preguntas evocadoras
Puntos de inflexión o transiciones vitales	Cuando en las historias de vida los entrevistados se refieren a cambios vitales importantes, a momentos relevantes (como un ingreso a un lugar de trabajo, una boda, el paso de la escuela a la Universidad, una determinada postura, idea o pensamiento, etc.), que tuvieron consecuencias significativas (se tuvieron que tomar decisiones, afrontar retos).	Dividir la vida en capítulos o momentos significativos, preguntar por el mayor reto o desafío que uno se ha enfrentado hasta el momento.
Vínculo afectivo	Cuando en las historias de vida los entrevistados se refieren a efectos positivos (sentimiento de seguridad, de estima, de confort, de apoyo) que conllevan una determinada relación con la madre, padre, los amigos o la pareja.	¿Qué sientes que te ha aportado “x” persona?
Sí mismos posibles	Cuando en las historias de vida los entrevistados hablan de lo que podrían llegar a ser, de lo que les gustaría llegar a ser o de lo que temen llegar a ser.	¿Cómo te gustaría que fuese tu futuro? ¿Cómo no te gustaría que fuese tu futuro?

Tabla 9.- Categorías analizadas y criterios de inclusión referentes a la identificación simbólica de la identidad sociocultural

Categorías	Descripción o criterios de inclusión
Diferenciación grupal	Mostrar diferencias respecto a otros lugares o mostrar las similitudes de los miembros que forman parte de un determinado grupo humano.
Comparación social	Mostrar valoración de las capacidades y características del grupo ante el contrapunto que suponen las capacidades y características del otro u otros grupos.
Satisfacción comunitaria	Orgullo de sentirse de la comunidad o grupo. Evaluación positiva de ser miembro de un colectivo. Cuando los entrevistados muestran confort, mensajes positivos, satisfactorios del sitio donde viven o del grupo al cual pertenecen.
Sentido de conexión	Memoria personal y colectiva en sitios de la comunidad. Cuando los entrevistados recuerdan la historia y tradición de la comunidad, mostrando conocimiento de la misma (de su historia, de sus lugares, de sus gentes).
Membrecía	Definición de la comunidad en respuesta a cuando alguien de otro sitio le pregunta de dónde es o se siente.
Sentido de continuidad	Propiedades físicas de la comunidad (una iglesia, una montaña, etc.) que mantienen un vínculo entre los sitios y los residentes del pasado y los ambientes presentes.
Residentes de toda la vida	Personas, normalmente abuelos o abuelas, que ayudan a la integración y cohesión creando continuidad entre la comunidad y sus miembros a través de historias, mitos o leyendas que tienen el objetivo de solidarizar un determinado grupo humano.

Tabla 10.- Categorías analizadas y criterios de inclusión referentes a la acción-transformación de la identidad sociocultural

Categorías	Descripción o criterios de inclusión
Acciones cotidianas	Pasar tiempo en la comunidad, comprar, interactuar con los miembros del grupo social.
Acciones orientadas hacia la comunidad	Pertenecer a entidades, asociaciones, informarse de lo que pasa, asistir a actividades. Implicación en los problemas y eventos de la comunidad.
Acciones relacionadas con proyectos futuros	Conocimiento de las necesidades, problemas y los proyectos de un grupo humano o comunidad. Implicación en su futuro.

Tabla 11.- Categorías analizadas y criterios de inclusión referentes a la ventrilocuación⁸¹ de la identidad narrativa

Categorías	Descripción o criterios de inclusión
Ventrilocuación personal	Preguntas que uno se hace y se dirige a sí mismo o sí misma a lo largo del discurso, conversación o relato y extractos donde el sujeto se cita o recupera cosas que él ha dicho o pensado. Por ejemplo: “¿qué quería decir?”, “y yo pensaba “si todo el tiempo”... y entonces” o “una parte de mi dice “soy Chamula””.
Ventrilocuación social	Enunciados, intenciones o afirmaciones de otros y otras que uno hace suyas (utiliza) en el contexto del relato, conversación o discurso. Por ejemplo, “te dicen, “disculpa tienes dinero para pagar”” o “en qué idioma quieres que te lo explique si no lo entiendes” me decía el profesor”.

Por lo que respecta al análisis o codificación del “dibujo sobre uno mismo/a” y la “definición sobre uno mismo o una misma”⁸² se utilizaron unas categorías elaboradas previamente que tienen la intención de clasificar el contenido del dibujo y la autodefinición en un continuo que va de “lo personal” a “lo sociocultural” tal y como hemos definido estos conceptos en relación a la identidad personal y la identidad sociocultural. Las categorías se presentan en la tabla 12.

Tabla 12.- Criterios de inclusión en las categorías para el dibujo sobre uno mismo y la autodefinición

Categorías	Descripción o criterios de inclusión
Dibujo o autodefinición personal.	Cuando figura el entrevistado, sin referencias (visuales o textuales) a otros miembros o grupos sociales (personas, comunidades, instituciones, etc.).
Dibujo más personal que sociocultural.	Cuando predomina la figura del entrevistado, es más relevante en el dibujo o la autodefinición, que las referencias sociales (ya sean visuales o textuales).
Dibujo personal y sociocultural.	Cuando no es posible calibrar el predominio de lo personal sobre lo sociocultural o lo sociocultural sobre lo personal.
Dibujo más sociocultural que personal.	Cuando predominan personas, colectivos, instituciones sobre la figura del entrevistado.
Dibujo sociocultural.	Cuando solamente figuran referencias (visuales o textuales) socioculturales (personas, grupos o instituciones).

⁸¹ En el marco teórico ya hemos definido la “ventrilocuación” en tanto que “proceso mediante el cual una voz hablada o escrita se expresa a través de otra, cuando un hablante se apropia (usa) el enunciado, idea, “acento”, expresión o intención de otro y otra”. Este mecanismo permite observar las “imágenes sociales reflejadas” de las que hemos hablado anteriormente.

⁸² La pregunta que se formulaba era la siguiente: “Si tuvieras que definirte, explicar quién eres o presentarte ante una persona que no te conoce ¿qué le dirías? ¿cómo te definirías a ti mismo/a?”.

Para corregir el sesgo del observador a la hora de codificar las 12 autodefiniciones aparecidas en las historias de vida y los 12 dibujos identitarios, se utilizó un tipo de cálculo de los índices de acuerdo entre observadores; es decir, se facilitaron las categorías (tabla 12), la definición de “identidad personal” e “identidad sociocultural”, así como las dos figuras (figura 10 y 11) que reúnen los dibujos y la explicación de los mismos y la tabla que recoge las definiciones realizadas sobre uno/a mismo/a por parte de los estudiantes. También se añadió la siguiente indicación o instrucción: “*enumera los siguientes 12 dibujos que aparecen en estas dos páginas según las categorías que se entregan a continuación. El 1 equivale a “dibujo personal”, el 2 a “dibujo más personal que sociocultural”, el 3 a “dibujo personal y sociocultural”, el 4 a “dibujo más sociocultural que personal” y el 5 a “dibujo sociocultural”*”. Piensa que lo que se categoriza, enumera o clasifica es el dibujo que va acompañado de un texto que lo explica y que lo realiza el propio o la propia estudiante”. Este material se entregó a dos personas distintas ajenas a la investigación que realizaron la misma tarea independientemente una de otra.

Para calcular el índice de acuerdo entre observadores se utilizaron dos fórmulas: una primera que permite calcular el porcentaje de acuerdo entre dos observadores y una segunda que, teniendo en cuenta la posibilidad de que algunos de los acuerdos sean debidos al azar, corrige el porcentaje derivado incluyendo el “factor suerte, coincidencia o azar”. Es el llamado coeficiente Kappa. Según dicho coeficiente estadístico, cuando más se acerca al cero, más interviene el azar. El autor es el que determina a partir de qué valor se admite el principio Kappa, en qué punto se sitúa el corte aunque normalmente suele ser considerado como muy bueno a partir de 0.8 (80% de acuerdo entre observadores) y muy malo por debajo de 0.2. Se trata de que el procedimiento de recogida de datos y análisis de los mismos nos lleve siempre a la obtención de la misma información, dentro de una situación dada, independientemente de quién recoja o analice estos datos (lo que se llama *fiabilidad* o *confiabilidad*). Se pueden consultar ambas fórmulas y la explicación de las mismas en el manual dedicado al “Diseño de Investigaciones” de León y Montero (1997, p. 61).

Una vez detallado el *cómo* analizamos los datos, presentamos los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos mencionados.

Organizamos los resultados en función de los tres instrumentos que hemos utilizado:

- 1) En primer lugar, añadimos los resultados obtenidos en el “cuestionario de funciones de la identidad y percepción entre grupos” (FI-PG);
- 2) A continuación, los obtenidos a partir de la “escala de identidad étnica multigrupo” (EIAM);
- 3) Finalmente, el análisis de contenido realizado con el material cualitativo a partir de las 12 historias de vida y los 12 dibujos identitarios.

Con el propósito de aligerar la presentación de los datos vamos resumiendo la información que nos parece importante, pensando en la posterior discusión, al final de los distintos instrumentos. Por otra parte, se presenta un resumen de todos ellos al finalizar el apartado de resultados. Posteriormente, en el apartado de *discusión* vamos a relacionar y conectar estos resultados con los objetivos y el modelo teórico esbozados en la primera parte del trabajo.

RESULTADOS

Los resultados, pues, aparecen bajo la información recogida por los instrumentos metodológicos utilizados. Detallamos a continuación las partes de estos instrumentos en relación a los datos que nos han aportado; es decir, primero, adjuntamos los resultados obtenidos a partir del “cuestionario de funciones de la identidad y percepción entre grupos” (FI-PG); después, los obtenidos a partir de la aplicación de la “escala de identidad étnica multigrupo” (EIEM) y, finalmente, aquellos que se han recogido mediante las 12 entrevistas tipo “historias de vida” y los 12 “dibujos identitarios” (“versión reducida de la multimetodología autobiográfica”).

Resultados obtenidos a partir del “cuestionario de funciones de la identidad y percepción entre grupos” (FI-PG)

Tal y como hemos explicado en el apartado de los instrumentos, el FI-PG consta de cuatro partes. La primera contiene información sociodemográfica de los estudiantes; la segunda, referente a la identidad personal y social en el autoconcepto; la tercera dedicada a la percepción entre grupos y, finalmente, dos cuestiones de identidad comparada (una para los miembros de algún grupo indígena de Chiapas y la otra para los residentes de San Cristóbal de las Casas). Presentamos a continuación los resultados de las cuatro partes.

La muestra está compuesta por 331 estudiantes, 144 mestizos (43.5%) y 187 indígenas (56.5%). Dentro de estos últimos, 62 hablan tsotsil, 109 tseltal, 2 tojol-ab'al, 3 zoque, 9 ch'ol y 1 mam (ver tabla 13). Todos los indígenas, además, hablan el español o castellano y, de los 62 que hablan tsotsil, 16 dicen también saber hablar tseltal; mientras que de los 109 que lo hacen en tseltal como lengua materna, 5 dicen hablar tsotsil. Solamente 13 saben, también, hablar inglés (10 de ellos tienen el castellano o español como lengua materna), de modo que los estudiantes dicen, además de saber hablar su lengua, saber hablar otras cinco: el castellano o español (en esto coinciden los 331 estudiantes), el tseltal (4 mestizos, 16 tsotsiles y 2 choles), el inglés (10 mestizos, 2 tsotsiles y 1 tseltalero), el tsotsil (4 mestizos y 5 tseltales) y el ch'ol (1 tseltal) (ver tabla 14). Es decir, la lengua que muestra más frecuencia en la respuesta a la pregunta “otras lenguas que saben hablar los estudiantes” es el castellano o español y, de entre las

lenguas indígenas, el tseltal. Quedan fuera del recuento aquellos estudiantes que dicen únicamente “comprender” la lengua. Hay casos en que un tseltal o un tsotsil, dado el parecido que existe entre ambas lenguas, dicen comprenderlas pero sólo se han incluido en el recuento aquellos que dicen saber hablar la lengua. Por lo que respecta a las lenguas de uso, todos los estudiantes dicen utilizar sus lenguas maternas o familiares (por lo tanto, castellano, tsotsil, tseltal, ch’ol, etc.) y los indígenas, además, dicen utilizar el español o castellano (tabla 15).

Tabla 13.- Frecuencia y porcentajes de los grupos etnolingüísticos presentes en la muestra según lengua materna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	castellano/español	145	43,8	43,8	43,8
	Tsotsil	62	18,7	18,7	62,5
	Tseltal	109	32,9	32,9	95,5
	tojol-ab'al	2	,6	,6	96,1
	Zoque	3	,9	,9	97,0
	ch'ol	9	2,7	2,7	99,7
	Mam	1	,3	,3	100,0
	Total	331	100,0	100,0	

Tabla 14.- Tabla de contingencias según lengua familiar y otras lenguas habladas

		Otras lenguas					Total
		español	Inglés	tsotsil	Tseltal	Ch'ol	
Lengua familiar	castellano/español	0	10	4	4	0	18
	Tsotsil	62	2	0	16	1	81
	Tseltal	109	1	5	0	0	115
	tojol-ab'al	2	0	0	0	0	2
	Zoque	3	0	0	0	0	3
	ch'ol	9	0	0	2	0	11
	Mam	1	0	0	0	0	1
Total		331	13	9	22	1	219

Tabla 15.- Tabla de contingencias según lengua familiar y lenguas de uso

		Lenguas de uso					Total
		español	Inglés	tsotsil	Tseltal	Ch'ol	
Lengua familiar	castellano/español	145	0	0	0	0	145
	Tsotsil	62	62	0	0	0	124
	Tseltal	109	0	109	0	0	218
	tojol-ab'al	2	0	0	0	0	4
	Zoque	3	0	0	3	0	6
	ch'ol	9	0	0	0	0	18
	Mam	1	0	0	0	1	2
Total		331	62	109	3	1	517

La media de edad de los estudiantes que han participado en el estudio es de 21.17, teniendo el más joven 17 años y el mayor 40. La desviación típica resultante es de 2.65 y la varianza de 7.012.

En lo que se refiere al género de los estudiantes que componen la muestra tenemos 162 hombres (48.9% del total) frente a 169 mujeres (51.1%).

322 jóvenes, un 97.3% del total, se identifican nacionalmente como mexicanos, frente a 8 que no responden y a un estudiante colombiano.

En la confesión religiosa destaca el elevado número de estudiantes que se identifican con una religión (84.3%), la que prevalece es es la católica, con 246 estudiantes (un 74.3% del total de estudiantes que componen la muestra). A pesar de ello, los religiosos son menos en comparación con los padres, de los cuales sólo el 6% (20) no profesan ninguna religión (ver tabla 16 y 17).

Tabla 16.- Adscripción religiosa de los estudiantes que componen la muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguna	52	15,7	15,7	15,7
Católica	246	74,3	74,3	90,0
presbiteriana	7	2,1	2,1	92,1
pentecostales	2	,6	,6	92,7
evangélica	15	4,5	4,5	97,3
Adventistas del séptimo día	5	1,5	1,5	98,8
Testigos de Jehova	3	,9	,9	99,7
Bautista	1	,3	,3	100,0
Total	331	100,0	100,0	

Tabla 17.- Adscripción religiosa de los padres de los estudiantes que componen la muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ninguna	20	6,0	6,0	6,0
Católica	274	82,8	82,8	88,8
presbiteriana	8	2,4	2,4	91,2
pentecostales	4	1,2	1,2	92,4
evangélica	17	5,1	5,1	97,6
Adventistas del séptimo día	4	1,2	1,2	98,8
Testigos de Jehova	4	1,2	1,2	100,0
Total	331	100,0	100,0	

En lo que se refiere a los datos demográficos, la dispersión de la población es considerable ya que se especifican 78 comunidades, pueblos o ciudades. La más representativa de ellas es San Cristóbal de las Casas con 120 adolescentes (el 36.3%). Por orden de importancia, le siguen Ozchuc, con 26 estudiantes, y Ocosingo, con 11.

En la segunda parte del cuestionario que estamos analizando, recordemos que se pedía que eligieran y ordenaran, entre 18 categorías disponibles (9 personales y 9 socioculturales), las cinco que más y mejor les definían. Así, en nuestro caso, destaca la categoría sociocultural “chiapaneco/chiapaneca”, que resulta la más elegida en primera opción y la más frecuente en el cómputo total de identificaciones. Por lo tanto, la identidad prioritaria elegida más veces es “chiapaneco/a” con un total de 68 estudiantes (41 indígenas frente a 27 mestizos). Pero ello no termina aquí. Si calculamos las cinco categorías que han tenido un mayor número de elecciones (ya sea en primera, segunda, tercera, cuarta o quinta opción) obtenemos que “chiapaneco/chiapaneca”, con un total de 233 sobre 1655 posibles, encabeza la lista. De estos, 147 son indígenas y 86 mestizos y, principalmente, esta ha sido la primera y segunda opción. Le sigue la categoría de “estudiante”, con 189 elecciones; “mexicano/a,” con 147; género (hombre/mujer), con 135 y, finalmente, “grupo etnolingüístico” (129), es decir, castellano o español, tsotsil, tseltal, ch’ol, tojol-ab’al o zoque según corresponda (ver tablas 18 y 19).

Tabla 18.- Categorías elegidas en primera opción en función del grupo etnolingüístico

		Grupo etnolingüístico al cual pertenece el estudiante		Total
		Mestizo	Indígena	
Identificación Prioritaria	Religión	8	15	23
	grupo etnolingüístico	2	37	39
	Inteligente	16	9	25
	chiapaneco/a	27	41	68
	aplicado/a	2	2	4
	romántico/a	0	1	1
	Comunidad	6	1	7
	Inquieto	8	3	11
	Género	31	27	58
	indígena/mestizo	0	6	6
	maya/zoque	2	4	6
	generoso/a	5	0	5
	Responsable	6	2	8
	mexicano/a	18	24	42
	estudiante	8	14	22
	Amable	5	1	6
Total		144	187	331

Tabla 19.- Categorías elegidas en primera opción en función del grupo etnolingüístico

5 categorías más elegidas	Identificación 1		Id. 2		Id. 3		Id. 4		Id. 5	
	Indígenas	Mestizos	In.	Me.	In.	Me.	In.	Me.	In.	Me.
Chiapaneco/a (147+86=233)*	41	27	50	33	30	12	17	6	9	8
Género (73+62=135)	27	31	16	9	13	6	12	11	5	5
Estudiante (112+77=189)	14	8	11	11	20	20	25	21	42	17
Mexicano/a (91+56=147)	24	18	11	10	13	11	16	11	27	6
Grupo Etno. (110+19=129)	37	2	29	1	19	5	13	5	12	6

*Suma total de la categoría “chiapaneco/a” (233) en función del grupo étnico (147 indígenas + 86 mestizos)

Si calculamos la media de las cinco identidades elegidas en función del grupo étnico (mestizos vs. indígenas), obtenemos que, de un total de cinco categorías posibles (rango = 5), en el grupo mestizos, 2.29 se refieren a categorías de identidad personal y 2.69 a identidad sociocultural. En cambio, en los indígenas obtenemos una media de 1.25 elecciones de adjetivos personales (sobre un total de cinco) y 3.76 de identidad sociocultural. A pesar de que en los dos grupos predominan las categorías socioculturales (2.69 en los mestizos y 3.76 en los indígenas), es mayor en los indígenas. Mediante un análisis de la varianza (ANOVA) y a través de la prueba F de Snedecor, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las medias de identidad personal (2.29 mestizos; 1.25 indígenas sobre 5) ($F = 61,687$; $p < 0.000$), algo que también ocurre entre las medias de identidad sociocultural (2.69 en los mestizos y 3.76 en los indígenas sobre 5) ($F = 63,404$; $p < 0.000$) (en las tablas 20 y 21, adjuntamos, para simplificar la lectura de los datos, solamente aquella información que nos resulta relevante, es decir, el número total de estudiantes (N), la media, la desviación típica y la prueba de significación).

Tabla 20.- Comparación de medias de identidad personal entre grupos etnolingüísticos (rango 5) y prueba de significación F de Snedecor

Grupo Etnolingüístico	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Mestizos	144	2.29	1.327	61.687	.000
Indígenas	187	1.25	1.094		
Total	331	1.70	1.307		

Tabla 21.- Comparación de medias de identidad sociocultural entre grupos etnolingüísticos (rango 5) y prueba de significación F de Snedecor

Grupo Etnolingüístico	N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Mestizos	144	2.69	1.334	63.404	.000
Indígenas	187	3.76	1.098		
Total	331	3.30	1.315		

En la tercera parte del cuestionario dedicada a la percepción entre grupos se pide que se complete la siguiente oración: “la mayoría de los “mestizos/tsotsiles/tseltales/tojola-ba’les/ch’oles/zoques” (según las 6 oraciones que se deben completar) creen que los miembros de mi grupo étnico somos_____”. La tendencia es incluir valoraciones, adjetivos, palabras positivas en el propio grupo (ya sean mestizos o indígenas) y negativas en el otro (mestizos o indígenas según corresponda), lo que significa que los mestizos creerían que los miembros de su propio grupo étnico (es decir, los mestizos) se ven como: buenos, inteligentes, aplicados, etc. mientras que los mestizos creen que otros grupos etnolingüísticos (ya sean tsotsiles, tseltales, zoques, ch’oles o tojala-ba’les) tienen una percepción negativa de ellos: alzados, creídos, prepotentes, etc. Con los grupos indígenas sucede el fenómeno contrario: creen que los miembros de su propio grupo étnico (tsotsiles, tseltales, zoques, ch’oles, tojala-ba’les) los ven más positivamente que negativamente, mientras que los mestizos, más negativamente que positivamente. Así pues, dejando aparte el análisis de las respuestas “neutras” (aquellos juicios o percepciones que no eran ni positivos ni negativos) y de las “no respuesta”, obtenemos un mismo patrón en las seis oraciones en función del grupo étnico (mestizo vs. indígena). Este patrón se basa en una percepción positiva del propio grupo y negativa del grupo externo hacia el propio grupo: los mestizos creen que los indígenas tienen una mala opinión de ellos (algunos ejemplos son: “que tratamos de pisotearlos”, “mejores que ellos”, “raza superior a otra”, “engreídos o superiores”, “alzados y prepotentes”) y que los indígenas creen que los mestizos también tienen un juicio negativo sobre ellos (por ejemplo: “que somos sucios y malos”, “ignorantes”, “los más inútiles y no sabemos nada”). A continuación, se adjuntan los gráficos que corresponden a las seis oraciones propuestas (figura 7).

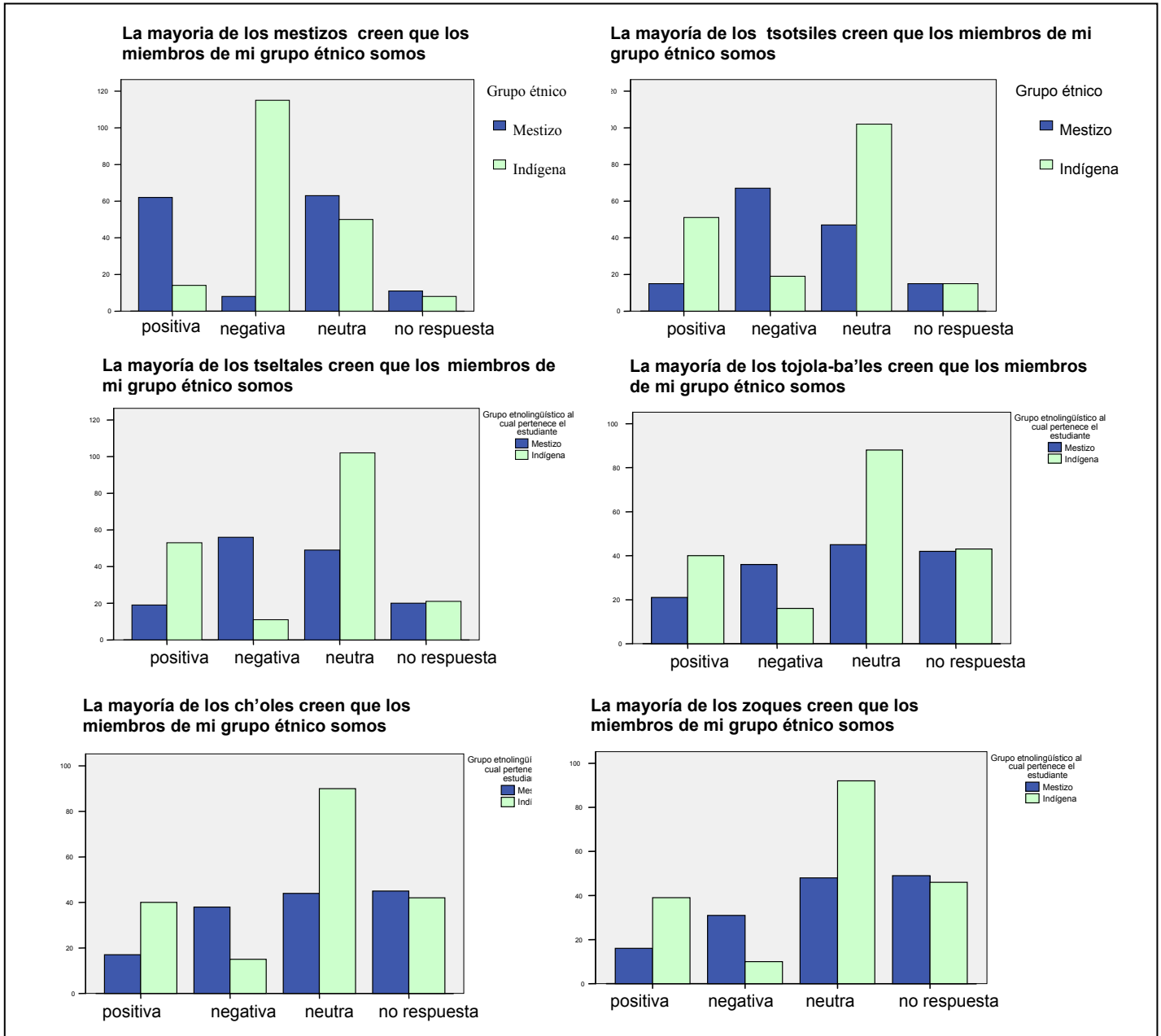


Figura 7.- Gráficos asociados a las respuestas obtenidas en las 6 oraciones de percepción entre grupos del FI-PG

Cabe resaltar también el elevado número de respuestas referidas a juicios, valoraciones, percepciones “neutras”, que a priori no son ni buenas ni malas (las más recurrentes han sido “iguales” o “diferentes” en relación a las costumbres o tradiciones, la que tampoco indica si ello es positivo o negativo para el estudiante). Estas “respuestas o juicios neutros” son más habituales en indígenas que en mestizos (menos en la primera pregunta, es decir, aquella en que los mestizos valoran lo que los mestizos piensan sobre ellos mismos). Ello implica que la respuesta predominante en mestizos es “positiva” cuando hacen referencia a lo que los mestizos piensan sobre ellos mismos

(primera pregunta), “negativa” cuando expresan lo que los tsotsiles piensan sobre ellos, “negativa” también cuando valoran lo que creen que piensan los tseltales sobre ellos; y “neutras” o “no respuesta” en los otros casos (tojolabales, choles, zoques), donde prevalecen, entre los juicios positivos y negativos, los segundos sobre los primeros. Así pues, a pesar de que existe este mismo patrón de valorar positivamente el propio grupo y negativamente el otro, se observan diferencias (de cantidad) cuando los mestizos valoran los distintos grupos etnolingüísticas (los mestizos creen que los tsotsiles, seguidos de los tseltales, son los que piensan más negativamente en relación a lo que los mestizos piensan sobre ellos, al menos son los casos donde las “percepciones negativas” son más elevadas) (ver figura 7 y tabla 22).

Tabla 22.- Tablas asociadas a las seis oraciones de percepción entre grupos del FI-PG en función de la lengua materna o familiar. (Se adjuntan las frecuencias –en negrita, y al lado porcentaje por fila y abajo el porcentaje por columna)

La mayoría de las/los mestizos creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos:

		Percepción mestizos – propio grupo étnico				Total	
		positiva	Negativa	Neutra	no respuesta		
Lenguafamiliar	Castellano/español	62 / 42,8% 81,6%	9 / 6,2% 7,3%	63 / 43,4% 55,8%	11 / 7,6% 57,9%	145	
	Tsotsil	5 / 8,1% 6,6%	36 / 58,1% 29,3%	18 / 29% 15,9%	3 / 4,8% 15,8%		62
	Tseltal	7 / 6,4% 9,2%	70 / 64,2% 56,9%	28 / 25,7% 24,8%	4 / 3,7% 21,11%		109
	tojol-ab'al	0	2 / 100% 1,6%	0	0		2
	Zoque	1 / 33,3% 1,3%	1 / 33,3% 0,8%	0	1 / 33,3% 5,3%		3
	ch'ol	1 / 11,1% 1,3%	5 / 55,6% 4,1%	3 / 33,3% 2,7%	0		9
	Mam	0	0	1 / 100 % 0,9%	0		1
Total		76	123	113	19	331	

La mayoría de las/los tsotsiles creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos:

		Percepción tsotsiles – propio grupo étnico				Total	
		positiva	Negativa	Neutra	No respuesta		
Lenguafamiliar	castellano/español	16 / 11% 24,2%	67 / 46,2% 77,9%	47 / 32,4% 31,5%	15 / 10,3% 50%	145	
	Tsotsil	22 / 35,5% 33,3%	3 / 4,8% 3,5%	31 / 50% 20,8%	6 / 9,7% 20%		62
	Tseltal	26 / 23,9% 39,4%	14 / 12,8 % 16,3%	63 / 57,8% 42,3%	6 / 5,5% 20%		109
	tojol-ab'al	0	0	2 / 100% 1,3%	0		2
	Zoque	0	0	2 / 66,7% 1,3%	1 / 33,3% 3,3%		3
	ch'ol	2 / 22,2% 3%	2 / 22,2% 2,3%	3 / 33,3% 2%	2 / 22,2% 6,7%		9
	Mam	0	0	1 / 100% 0,7%	0		1
Total		66	86	149	30	331	

(continua en la página siguiente...)

La mayoría de las/los tseltales creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos:

		Percepción tseltales - propio grupo étnico				Total
		positiva	Negativa	Neutra	no respuesta	
Lenguafamiliar	Castellano/español	20 / 13,8% 27,8 %	56 / 38,6% 83,6%	49 / 33,8% 32,5%	20 / 13,8% 48,8%	145
	Tsotsil	12 / 19,4% 16,7%	6 / 9,7% 9%	36 / 58,1% 23,8%	8 / 12,9% 19,5%	62
	Tseltal	40 / 36,7% 55,6%	2 / 1,8% 3%	57 / 52,3% 37,7%	10 / 9,2% 24,4%	109
	tojol-ab'al	0	0	2 / 100% 1,3%	0	2
	Zoque	0	1 / 33,3% 1,5%	1 / 33,3% 0,7%	1 / 33,3% 2,4%	3
	ch'ol	0	2 / 22,2% 3%	5 / 55,6% 3,3%	2 / 22,2% 4,9%	9
	Mam	0	0	1 / 100% 0,7%	0	1
Total		72	67	151	41	331

La mayoría de los/las tojolobales creen los/las miembros/as de mi grupo étnico somos:

		Percepción tojolobales - propio grupo étnico				Total
		positiva	Negativa	Neutra	no respuesta	
Lenguafamiliar	Castellano/español	22 / 15,2% 36,1%	36 / 24,8% 69,2%	45 / 31% 33,8%	42 / 29% 49,4%	145
	Tsotsil	11 / 17,7% 18%	2 / 3,2% 3,8%	32 / 51,6% 24,1%	17 / 27,4% 20%	62
	Tseltal	26 / 23,9% 42,6%	10 / 9,2% 19,2 %	53 / 48,6% 39,8%	20 / 18,3% 23,5%	109
	tojol-ab'al	1 / 50% 1,6%	0	0	1 / 50% 1,2%	2
	Zoque	0	1 / 33,3% 1,9%	0	2 / 66,7% 2,4%	3
	ch'ol	1 / 11,1% 1,6%	2 / 22,2% 3,8%	3 / 33,3% 2,3%	3 / 33,3% 3,5%	9
	Mam	0	1 / 100% 1,9%	0	0	1
Total		61	52	133	85	331

La mayoría de las/los ch'oles creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos:

		Percepción choles - propio grupo étnico				Total
		positiva	Negativa	Neutra	no respuesta	
Lenguafamiliar	Castellano/español	18 / 12,4% 31,6%	38 / 26,2% 71,7%	44 / 30,3% 32,8%	45 / 31% 51,7%	145
	Tsotsil	10 / 16,1% 17,5%	5 / 8,1% 9,4%	32 / 51,6% 23,9%	15 / 24,2% 17,2%	62
	Tseltal	23 / 21,1% 40,4%	8 / 7,3% 15,1%	53 / 48,6% 39,6%	25 / 22,9% 28,7%	109
	tojol-ab'al	0	1 / 50% 1,9%	1 / 50% 0,7%	0	2
	Zoque	1 / 33,3% 1,8%	0	0	2 / 66,7% 2,3%	3
	ch'ol	5 / 55,6% 8,8%	1 / 11,1% 1,9%	3 / 33,3% 2,2%	0	9
	Mam	0	0	1 / 100% 0,7%	0	1
Total		57	53	134	87	331

(continua en la página siguiente...)

La mayoría de los/las zoques creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos:

		Percepción zoques - propio grupo étnico				Total
		positiva	Negativa	Neutra	no respuesta	
Lenguafamiliar	Castellano/español	17 / 11,7% 30,9%	31 / 21,4% 75,6%	48 / 33,1% 34,3%	49 / 33,8% 51,6%	145
	Tsotsil	10 / 16,1% 18,2%	3 / 4,8% 7,3%	31 / 50% 22,1%	18 / 29% 18,9%	62
	Tseltal	25 / 22,9% 45,5%	6 / 5,5% 14,6%	55 / 50,5% 39,3%	23 / 21,1% 24,2%	109
	tojol-ab'al	0	0	2 / 100% 1,4%	0	2
	Zoque	2 / 66,7% 3,6%	0	0	1 / 33,3% 1,1%	3
	ch'ol	1 / 11,1% 1,8%	1 / 11,1% 2,4%	3 / 33,3% 2,1%	4 / 44,4% 4,2%	9
	Mam	0	0	1 / 100% 0,7%	0	1
Total		55	41	140	95	331

En las tablas se observan, tal y como decíamos anteriormente, diferencias respecto al patrón común. En el caso de los “mestizos”, se advierte cómo el 46.2% de los juicios en la percepción que tienen los tsotsiles de lo que los mestizos piensan sobre ellos son negativos. En el caso de los tseltales, ello es del 38.6%. En ambos casos son las percepciones negativas las que más frecuencia asociada tienen. En cambio, en la valoración de lo que los otros grupos indígenas creen que los mestizos piensan sobre ellos, la categoría “neutra” y “no respuesta” son las que presentan un cómputo superior de respuestas (31% “neutra” en los tojolabales seguida de la “no respuesta” con 29% y de “percepciones negativas” con un 24.8%, el 31% “no respuesta” en el caso de los choles, seguida de la categoría “neutra” y de la “negativa”, 30.3% y 26.2% respectivamente y, finalmente, en el caso de la pregunta sobre los zoques, el 33.8% es “no respuesta”, el 33.1% “neutra” y el “21.4%” negativa). Cuando son los tsotsiles quienes responden a las seis oraciones, destaca la percepción negativa que creen que tienen sobre ellos los mestizos (58.1% del total de respuestas de los mestizos, solamente un 8% son afirmaciones positivas) y el hecho de que son los tseltales, de entre los otros grupos indígenas, los que ellos piensan que tienen una valoración más negativa (un 9.7%) y, sobre todo, con más respuestas neutras (alrededor del 60%). En el caso de tojolabales, choles y zoques, las respuestas son bastante parecidas (alrededor del 50% neutras, 25% no respuesta, 16% positiva y 3.2, 8.1 y 4.8% negativas, respectivamente). En los estudiantes tseltales se sigue la misma dinámica; es decir, los mestizos presentan el 64.2% de sus juicios “negativos”: el propio grupo se percibe positivamente o de un

modo neutro (36.7 y 52% respectivamente). Los tsotsiles son, entre los grupos indígenas, aquellos que se asocian más a percepciones negativas (12.8%) destacando, sin embargo, las neutras (57.8%). Por otra parte, el resto de los grupos tiene, más o menos, el 50% asociado a juicios neutros, el 22% a percepciones positivas y el 7% a respuestas negativas. Dado que los tojolabales, zoques y choles son tan pocos en la muestra estudiada, no podemos destacar otras tendencias más que las apuntadas ya en la figura 7. Los datos limitados que tenemos de los tojolabales, zoques y choles (son muy poquitos en la Universidad Intercultural de Chiapas) hace que, desde un punto de vista de análisis cuantitativo, no podamos pronunciarnos al respecto.

Resumiendo:

- a) Todos los estudiantes piensan que los miembros de su propio grupo etnolingüística tienen percepciones “positivas” sobre éste (42.8% del total de juicios de los mestizos, 35.5% de las respuestas efectuadas por los tsotsiles, 36.7% de los tseltales, 50% de los tojolabales, 55.6% de los choles y 0% del único mam en la muestra que ha dado un juicio “neutro”).
- b) Los mestizos creen que los indígenas tienen percepciones negativas sobre ellos en un 46.2% (en la pregunta “la mayoría de los tsotsiles creen que los miembros de mi grupo étnico somos”). Concretamente, se trata de un 38.6% en el caso de los tseltales, un 24.8% en el de los tojolabales), un 26.2% los choles y un 21.4% en los zoques.
- c) Por su parte, los indígenas computan porcentajes de alrededor del 50% en relación a creencias negativas que piensan tienen los mestizos sobre ellos (58.1% en el caso de los tsotsiles, 64.2% de los tseltales, 100% en los tojolabales, 33.3% en los zoques y 55.6% en los choles). En frecuencias, esto quiere decir que 123 de los 186 indígenas creen que los mestizos tienen opiniones negativas sobre ellos.
- d) Entre los grupos indígenas, por su reducido número de estudiantes, solamente podemos contemplar las respuestas efectuadas por tsotsiles (62 en la muestra total) y tseltales (109). En ellas destaca la diferencia que muestran respecto a

la valoración de lo que el otro grupo, de los dos, piensa sobre ellos y lo que los otros grupos indígenas piensan (tojolabales, choles y zoques). Así, se enjuician negativamente alrededor del 10%: 12.8% de los tseltales creen que los tsotsiles tienen juicios negativos sobre ellos y 9.7% de los tsotsiles creen que los tseltales tienen percepciones negativas sobre ellos. No obstante, predominan las valoraciones positivas (alrededor del 20%) y, sobre todo, “neutras” 58%.

- e) En lo que se refiere a las otras tres preguntas (sobre la opinión que tienen los tojolabales, los choles y los zoques acerca del grupo etnolingüístico del estudiante), las respuestas de los tseltales presentan una media de 7.3% “percepciones negativas” y 22% positivas mientras que las respuestas de los tsotsiles presentan una media de 5.3% negativas y 17% positivas.

Finalmente, la última parte del cuestionario sobre “funciones de la identidad y percepción entre grupos” (FI-PG) trata el tema de la identidad comparada entre grupo étnico vs. indígena, en el caso de los estudiantes indígenas y, en el caso de los sancristobalenses, entre coles/a y mexicano/a. Las preguntas que se formulaban eran las siguientes: “en el caso de que pertenezcas a alguno de los grupos étnicos de Chiapas (tsotsil, tseltal, tojol-ab'al, etc.) marca con una cruz la casilla con la que te identificas más y mejor. *Me siento identificado con:*” “En el caso de que seas de San Cristóbal de las Casas, marca con una cruz la casilla con la que te identificas más y mejor. *Me siento identificado con:*”. Las respuestas seguían una escala Likert de cinco opciones que se situaban entre un extremo y el otro.

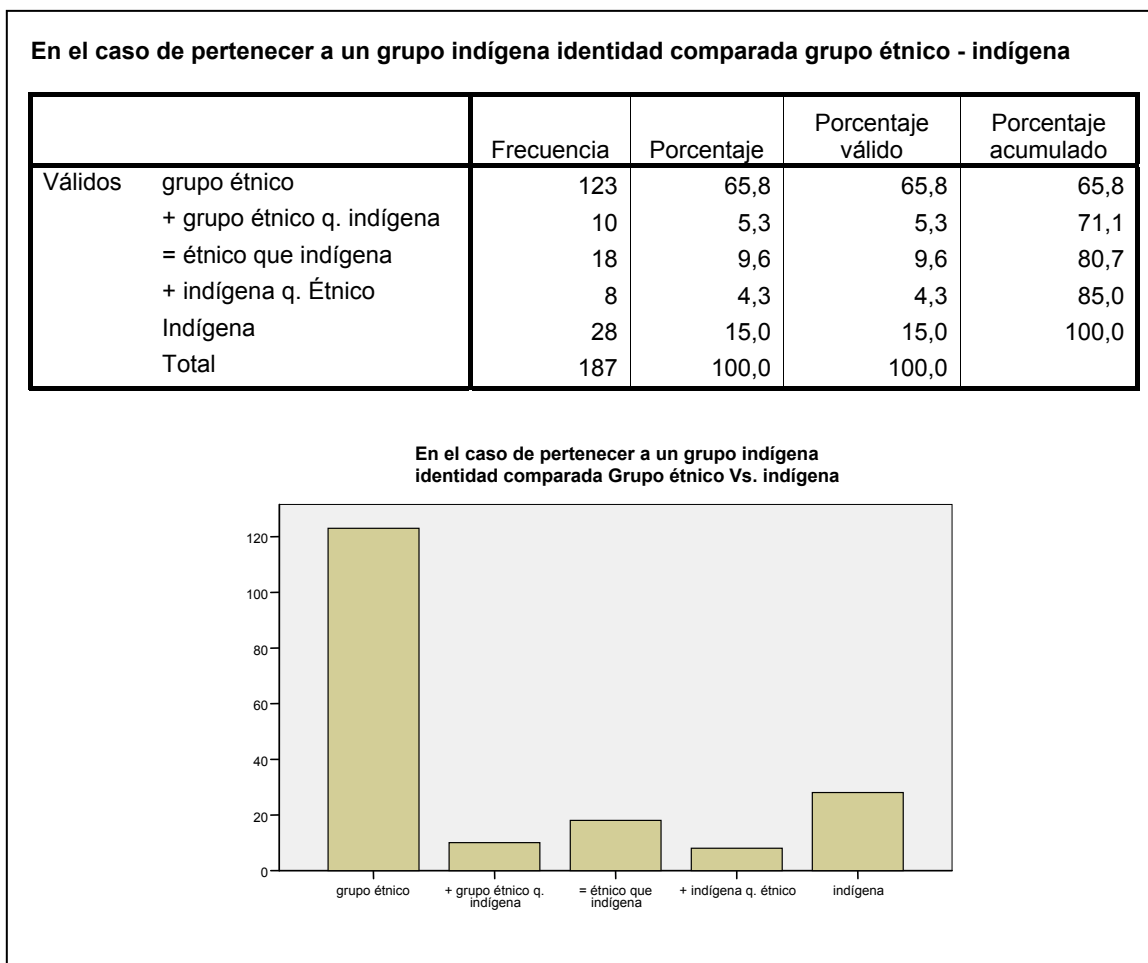


Figura 8.- Frecuencias, porcentajes y representación gráfica de las respuestas a la pregunta sobre identidad comparada (Grupo étnico vs. indígena)

Los resultados muestran cómo, en el caso de la pregunta dirigida para los indígenas, de un total de 187 estudiantes indígenas, el 65.8% (123) eligieron la opción “grupo etnolingüístico”, mientras que solamente el 15% (28 estudiantes) prefirieron la opción “indígena”. La tercera respuesta más elegida se sitúa en medio (“igual grupo étnico que indígena”), una opción favorita sólo por el 9.6% de los estudiantes indígenas (ver figura 8). En el caso de la pregunta sobre la identificación como colet/a vs. mexicano/a, de un total de 120 estudiantes que residen en San Cristóbal de las Casas, el 50% de los casos (es decir, 60 jóvenes) eligió la opción “igual mexicano/a que colet/a” (ver figura 9). La segunda opción con una mayor frecuencia asociada es la de “mexicano/a”, con un total de 22 estudiantes (el 18.3% del total de jóvenes San Cristobalenses). La opción “colet/a” ocupa el tercer lugar con 4 estudiantes menos que la opción “mexicano/a” (un total de 18, es decir, el 15%) (ver figura 9).

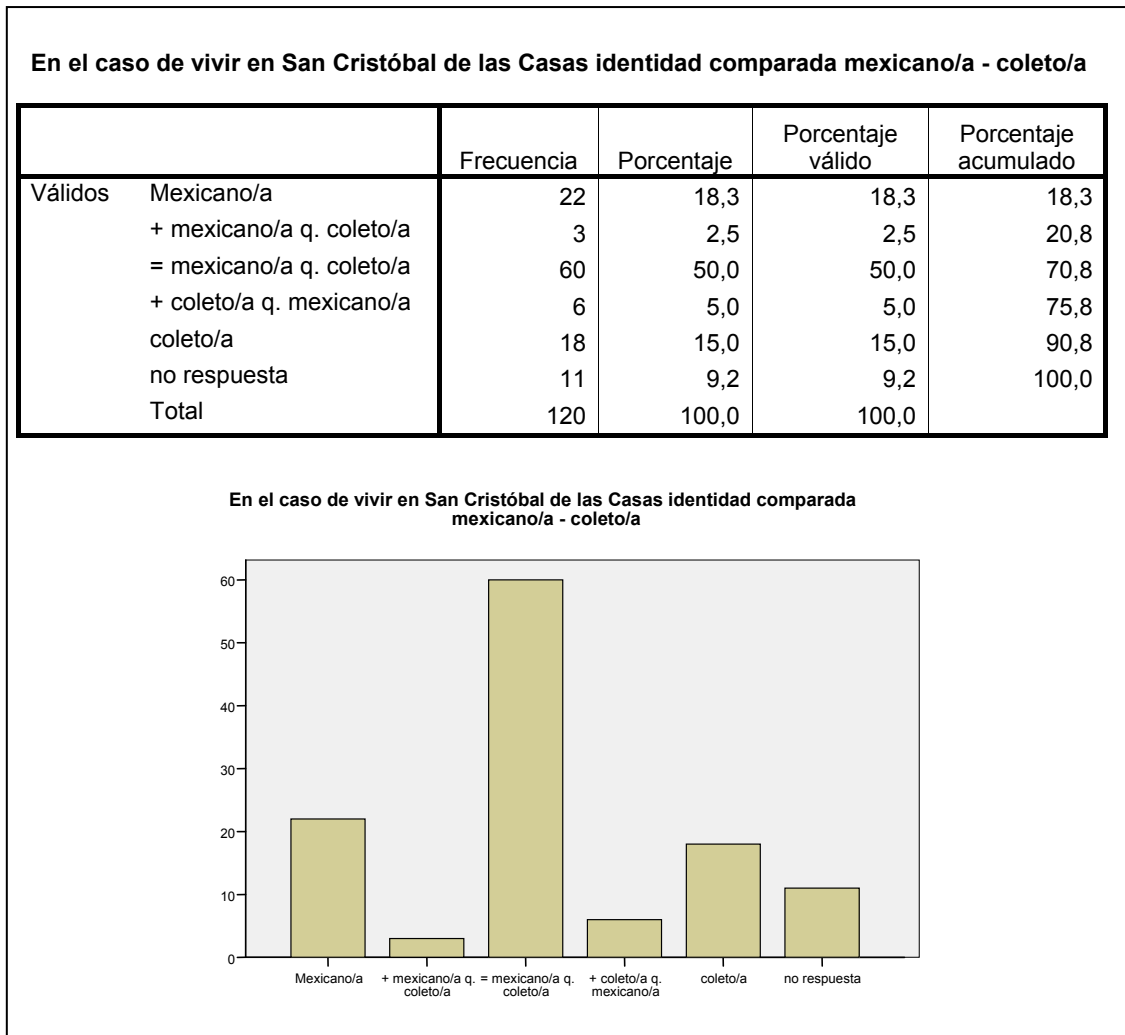


Figura 9.- Frecuencias, porcentajes y representación gráfica de las respuestas a la pregunta sobre identidad comparada (Mexicano/a vs. colete/a)

Redactamos, a continuación, los resultados resumidos que nos parecen más relevantes a la hora de tenerlos en cuenta en la discusión posterior a partir del análisis hecho del “cuestionario sobre funciones de la identidad y percepción entre grupos”. Los resultados se presentan según el esquema seguido, es decir, primero la primera parte del cuestionario (datos demográficos); seguida de la segunda parte (funciones de la identidad); la tercera (percepción entre grupos) y, finalmente, la última (identidad comparada)

Resumen de los resultados obtenidos mediante el cuestionario de “funciones de la identidad y percepción entre grupos” (FI-PG)

- **Datos sociodemográficos.** La muestra está compuesta por 331 estudiantes, de procedencia geográfica diversa: 144 mestizos (43.5%) y 187 indígenas (56.5%). Entre los indígenas, 62 tienen el tsotsil como lengua materna, 109 el tseltal, 2 el tojol-ab'al, 3 el zoque, 9 el ch'ol y 1 el mam. Todos ellos hablan, también, español. Entre las lenguas indígenas, el tseltal es la que tiene más hablantes que lo han marcado como “otras lenguas”: 16 tsotsiles, 4 mestizos y 2 choles hablan tseltal. La media de edad es de 21.17 años y 48.9% de los encuestados son varones (162) frente a 51.1% mujeres (169). El 97.3% de la muestra se identifican nacionalmente como mexicanos y un 84.3% como religiosos, siendo el catolicismo la religión que profesan más estudiantes (74.3%).

- **Funciones de la identidad.** La categoría identitaria más elegida ha sido la de “chiapaneco/a”. Hay diferencias estadísticamente significativas entre una mayor frecuencia de categorías personales en el caso de los mestizos en comparación con los indígenas y una mayor frecuencia de categorías socioculturales en el caso de los indígenas en comparación con los mestizos.

- **Percepción entre grupos.** Hay una tendencia a valorar positivamente el propio grupo (sean los mestizos o los distintos grupos indígenas) y negativamente el otro (mestizos respecto a indígenas e indígenas respecto a mestizos). Los estudiantes creen que los miembros de su propio grupo etnolingüístico tienen juicios positivos sobre el mismo. Se observan juicios negativos en relación a lo que los mestizos creen que los miembros de los grupos indígenas piensan sobre ellos (especialmente los tsotsiles y tseltales) y un elevado porcentaje de juicios negativos asociados a lo que los indígenas dicen que los mestizos piensan sobre ellos. Los indígenas presentan más respuestas neutras que los mestizos. En las percepciones realizadas entre indígenas, los grupos que se perciben más negativamente son, a pesar de que predominan los juicios neutros y positivos, entre tseltales y tsotsiles.

- **Identidad comparada.** Los indígenas muestran una clara preferencia identitaria por su propio grupo etnolingüística (tsotsil, tseltal, ch'ol, tojol-ab'al, zoque) en relación a la categoría "indígena". Los mestizos residentes en San Cristóbal de las Casas se sienten, mayoritariamente, "igual coletos que mexicanos".

Resultados obtenidos mediante la “escala de identidad étnica multigrupo” (EIEM)

Tal y como se indicó en el apartado de los “instrumentos” utilizados en la investigación, la “escala de identidad étnica multigrupo” (EIEM) elaborada por Jean S. Phinney fue otra técnica de recogida de información aplicada a la muestra de 331 estudiantes de la UNICH. A continuación mostramos los resultados obtenidos en los componentes latentes que se han mostrado después de realizar un “análisis factorial” (la “afirmación e identificación étnica”; “conductas étnicas” y “exploración étnica”). Antes, pero, describimos el “análisis de fiabilidad” realizado en esta escala, así como el resultado del “análisis factorial”. Se realizan “análisis de la varianza” (ANOVAs) para determinar posibles diferencias significativas entre grupos menos en el componente “conductas étnicas” que no cumple el requisito de “homogeneidad de varianzas”. Por lo que se ejecuta la prueba de Welch recomendada en estos casos.

Tabla 23.- Resultados de la prueba “análisis de fiabilidad”

	Media	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
CuestEtnicidadP1	3,13	,329	,781
CuestEtnicidadP2	2,68	,348	,782
CuestEtnicidadP3	3,55	,438	,772
<i>CuestEtnicidadP4</i>	2,03	,073	,817
CuestEtniciP5	3,62	,446	,772
CuestEtnicidadP6	3,16	,556	,759
CuestEtnicidadP7	3,23	,532	,762
CuestEtnicidadP8	3,10	,492	,765
CuestEtnicidadP9	3,51	,524	,764
CuestEtnicidadP10	3,02	,486	,766
CuestEtnicidadP11	3,02	,596	,754
CuestEtnicidadP12	3,45	,518	,765

En un primer momento el estadístico de fiabilidad obtenido es una alfa de Cronbach del 0.787, lo que se aproxima al 0.8 hallado en otros estudios que utilizan el mismo instrumento. Se ha decidido, no obstante, eliminar el ítem 4 ya que su correlación es muy pequeña (0.073). Eliminando este ítem se obtiene una alfa de Cronbach de 0.817 (ver tabla 23).

Tabla 24.- Los tres componentes obtenidos en el “Análisis Factorial”

Ítems	Componente		
	Identificación étnica	Conductas étnicas	Exploración étnica
Item 9	.828		
Item 5	.818		
Item 11	.768	.319	
Item 12	.630	.417	
Item 3	.540		.483
Item 6	.532	.446	
Item 7	.457		.416
Item 10		.841	
Item 2		.463	.421
Item 1			.812
Item 8			.671

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 25.- Varianza total explicada en los tres componentes

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
Identificación	2,681	24,377	24,377
Conductas	2,040	18,543	42,919
Exploración	1,754	15,943	58,862

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la tabla 24 se observan los ítems que corresponden a cada factor hallado y en la tabla 25 el total de varianza explicada (el 58.862), próximo al 60%. El factor que aporta más a la explicación de la varianza es el componente “identificación y afirmación étnica” (ítems 3, 5, 6, 7, 9, 11 y 12). Los otros dos factores se llevan dos ítems cada uno (“conductas étnicas” = 2 y 10 y “exploración étnica” = ítems 1 y 8).

Para determinar si hay, o no, diferencias estadísticamente significativas entre los tres factores que la escala mide, en los análisis efectuados con nuestra muestra, se realiza la prueba T para muestras independientes, exceptuando el caso del factor “conductas o participación étnica”, que no cumple el criterio de “homogeneidad de varianzas” (Levene = 8.098, $p < 0.005$). En este caso la prueba utilizada es la Welch.

En los tres factores las puntuaciones medias son superiores en indígenas que en mestizos. En el factor “identificación étnica” y “conductas étnicas” las diferencias son

estadísticamente significativas. El único factor que no muestra diferencias estadísticamente significativas es el componente “exploración étnica” (ver tabla 26).

Tabla 26.- Comparación grupo mestizos vs. grupo indígenas en los tres componentes de la EIEM

Componentes	Grupo Etnolingüística	Media	Desviación típica	F / Welch	.Sig
Identificación	Mestizos	-0.25	1.017	16.613	.000
	Indígenas	0.19	0.946		
Conductas	Mestizos	-0.09	1.083	4.018	.046
	Indígenas	0.12	0.869		
Exploración	Mestizos	-0.11	1.026	3.343	.068
	Indígenas	0.09	0.973		

Rango “identificación” = -4.3 / 1.8

Rango “conductas” = -3.1 / 2.2

Rango “exploración” = -3.9 / 2.2

Resumen de los resultados obtenidos mediante la “Escala de la Identidad Étnica Multigrupo” (EIEM)

- **Componente “identificación o afirmación étnica”.** Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Los indígenas tienen puntuaciones más elevadas en este factor que los mestizos.
- **Componente “conductas o participación étnica”.** Los indígenas también muestran medias más elevadas que los mestizos. Las diferencias son estadísticamente significativas.
- **Componente “exploración étnica”.** A pesar de que los indígenas obtienen puntuaciones más elevadas en este factor, las diferencias no son estadísticamente significativas.

Resultados obtenidos mediante la aplicación de la “versión reducida de la multimetodología autobiográfica” (MAr)

Si hasta el momento se trataba de datos cuantitativos a través de cuestionarios pensados para tal fin, ahora adjuntamos los datos analizados mediante el asistente informático Atlas.ti, pensado para el tratamiento de datos cualitativos. Hemos organizado la presentación de los resultados de la siguiente manera.

- 1) En primer lugar, mostramos las características generales de las y los jóvenes entrevistados;
- 2) Después, se realiza el recuento de citas asociadas a cada una de las categorías de análisis que figuran en las tablas 8, 9, 10 y 11;
- 3) A continuación, se da una muestra de citas ilustrativas de dichas categorías.
- 4) Posteriormente, se analiza la definición de uno/a mismo/a y del “dibujo identitario” y, finalmente,
- 5) Finalmente, se efectúa una exploración de distintas categorías que, siguiendo con la *Grounded Theory*, se han construido a medida que se ha ido analizando el material empírico.

Características generales de las y los jóvenes entrevistados**Tabla 27.- Características generales de los 12 estudiantes entrevistados**

Grupo lingüístico	Sexo	Edad	Carrera	Otras Lenguas	Religión	Identidad nacional	Comunidad
MestizaL	Chica	19	Turismo alternativo	Inglés, aprendiz de tzotzil	Católica	Mexicana	San Cristóbal de las Casas
MestizaC	Chica	18	Desarrollo Sustentable	Aprendiz de tsotsil	Católica	Mexicana	Lázaro Cárdenas
MestizoD	Chico	21	Desarrollo Sustentable		Católico	Mexicano	San Cristóbal de las Casas
MestizoR	Chico	21	Turismo Alternativo		Católico	Mexicano	San Cristóbal de las Casas
MestizaLu	Chica	23	Turismo Alternativo		Católica	Mexicana	San Cristóbal de las Casas
MestizaS	Chica	23	Turismo Alternativo		Católica	Mexicana	San Cristóbal de las Casas
ZoqueO	Chico	24	Turismo Alternativo	Inglés, francés.	Católico	Mexicano	Nuevo Carmen Tonapac
Tseltal	Chico	21	Desarrollo Sustentable	Tsotsil, español	Católica	Mexicano	Jerusalén
Tsotsil	Chica	20	Turismo Alternativo	Tseltal, español, Inglés	Católica	Mexicana	Chilimjoeltik (Chamula)
Ch'ol	Chico	20	Comunicación Intercultural	Español	Protestante (antes católico)	Mexicano	Tumbala (zona norte)
ZoqueL	Chica	20	Comunicación Intercultural	Español	Católica	Mexicana	Colonia Carmen Tonapac
Tojolabal	Chico	21	Lengua y Cultura	Español	Católico (en proceso de evangelizarse)	Mexicano	20 de noviembre (las Margaritas)

Los estudiantes entrevistados fueron 12, 6 mestizos (4 chicas y 2 chicos) y 6 indígenas (un zoque y una zoque, un tseltal, una tsotsil, un ch'ol y un tojol-ab'al). En total son 6 chicas adolescentes y 6 chicos de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años (con una media de edad de 20.91). Todos se identifican como mexicanos (en tanto "identidad nacional") y católicos (menos dos: el chico Ch'ol, que es protestante, y el Tojol-ab'al, que está en proceso de conversión evangélica). A pesar de que todos los estudiantes hacen talleres de otras lenguas, dos mestizos lo resaltan en "otras lenguas" diciendo que están aprendiendo el tsotsil. La mayoría de los estudiantes entrevistados estudian "turismo alternativo" (6). En su defecto, y en orden de frecuencia, "desarrollo sustentable" (3), "comunicación intercultural" (2) y, finalmente, "lengua y cultura" (1). La procedencia de los jóvenes es variada a pesar de que 5 son de San Cristóbal de las Casas (una de ellas nació en Tuxtla Gutiérrez), cabecera municipal que no supera los 200.000 habitantes y ciudad que aloja la Universidad Intercultural de Chiapas. Los demás estudiantes son de Lázaro Cárdenas, Jerusalén, del municipio de San Juan

Chamula, Tumbalá, Colonia Carmen Tonapac y 20 de noviembre (en el municipio de Las Margaritas).

Recuento de citas asociadas a las categorías vinculadas a la identidad personal, sociocultural y narrativa

En la tabla 28 se muestra el recuento de citas asociadas a las categorías de análisis que corresponden a los mecanismos psicosociales asociados a la identidad personal (“transiciones vitales”, “vinculo afectivo” y “sí mismos posibles”), la identidad sociocultural (“identificación simbólica” y “acción – transformación”) y la identidad narrativa (“ventrilocuación personal” y “social”).

Dentro de la “Identidad Personal”, el mecanismo psicosocial que presenta una mayor cantidad de citas es el de “transiciones vitales” (46 por parte de los mestizos y 39 por los indígenas). El estudiante con más citas asociadas es la “MestizaS” con 18.

En lo referente a la “Identidad Sociocultural” el mecanismo “Identificación Simbólica” destaca con 277 citas asociadas (72 por parte de los mestizos y 205 por parte de los indígenas). El Ch’ol presenta una mayor cantidad de citas asociadas (41).

Respecto la “identidad narrativa” los resultados muestran una mayor cantidad de citas asociadas a la “ventrilocuación social” (un total de 123 distribuidos como sigue: 56 mestizos y 67 indígenas) (ver tabla 28).

Tabla 28.- Citas de los entrevistados asociadas a las distintas categorías de Identidad Personal, Identidad Sociocultural e Identidad Narrativa

	Transiciones vitales	Vinculo afectivo	Sí mismos Posibles	Total IP	Identificación Simbólica	Acción Transformación	Total IS	Ventri. Personal	Ventri. social	Total IN	TOTAL
MestizaC	6	1	2	9	18	7	25	0	6	6	40
MestizaL	6	1	3	10	2	3	5	0	0	0	15
MestizaLu	6	4	2	12	15	1	16	8	19	27	55
MestizaS	18	11	4	33	20	10	30	9	18	27	90
MestizoR	5	3	3	11	10	3	13	3	6	9	33
MestizoD	5	5	5	15	7	3	10	6	7	13	38
Ch'ol	6	1	5	12	41	18	59	2	14	16	87
Tojolabal	7	1	2	10	39	14	53	5	1	6	69
Tsotsil	5	3	4	12	32	14	46	5	21	26	84
Tseltal	7	5	6	18	50	16	66	8	18	26	110
ZoqueL	5	1	3	9	18	7	25	2	8	10	44
ZoqueO	9	5	3	17	25	5	30	6	5	11	58
TOTAL	85 (M=46;I=39)°	41 (M=25; I=16)	42 (M=19; I=23)	168 (M=90; I=78)	277 (M=72; I=205)	101 (M=27; I=74)	378 (M=99; I=279)	54 (M=26; I=28)	123 (M=56; I=67)	177 (M=82; I=95)	723* (M=271; I=452)

° Incluye el total en Mestizos (M) e Indígenas (I).

*Incluye el total de citas (IP (identidad personal) + IS (identidad sociocultural) + IN (identidad narrativa))

De un total de 168 citas asociadas a la identidad personal (Total IP), el 54% (90) corresponde a extractos de las historias de vida de los mestizos, mientras que, de un total de 378 citas correspondientes a las dimensiones de la identidad sociocultural (Total IS), 279 son efectuadas por indígenas (74%). La suma de citas de identidad personal y social (IP + IS) en el grupo mestizos es de 189 y en el grupo indígenas, 357. Del total de 189 en los mestizos, 90 se refieren a categorías propias de la identidad personal y 99 a las de identidad sociocultural (ligeramente superior). Por otro lado, del total de 357 en los indígenas (IP + IS) el 78.1% (es decir, 279) recogen extractos referidos a la identidad sociocultural. Ello indica una mayor frecuencia de citas asociadas a la identidad sociocultural en el grupo indígena y, teniendo en cuenta el total de citas IP (168), una mayor frecuencia de citas referentes a identidad personal en el caso de los mestizos (90 frente a las 78 citas de los indígenas). Asimismo, en el total de IP + IS, pero, las citas asociadas a la identidad sociocultural también son mayores en mestizos (99 referentes a la identidad sociocultural frente a las 90 que atañan a la identidad personal). La diferencia entre lo sociocultural y lo personal en los indígenas es más clara (279 social versus 78 personal).

Observando las dimensiones de la categoría “identificación simbólica” (tabla 29) destacan la “satisfacción comunitaria” (60 citas) y la “diferenciación grupal” (56), seguidas del “sentido de conexión” (50). Las puntuaciones en el caso de los indígenas son mayores ya que el total de citas también lo es. De 277 citas asociadas a la “identificación simbólica”, solamente 72 son extractos de las historias de vida de los mestizos. En las dimensiones de la categoría “acción-transformación” (tabla 30), destacan las “acciones orientadas hacia la comunidad”, con un total de 62 citas recogidas (15 efectuadas por los mestizos y 47 por los indígenas). En las “acciones relacionadas con proyectos futuros” solamente se reúnen 3 citas por parte de los mestizos, frente a 20 por los indígenas, de modo que mientras los mestizos destacan en las categorías referidas a la “Identidad Personal” (90 citas asociadas frente a 78 de los indígenas), los indígenas lo hacen en la “Identidad Sociocultural” (279 frente a 99). En lo que respecta a la “Identidad Narrativa”, los mestizos tienen 82 citas asociadas mientras que los indígenas, 95.

Tabla 29.- Citas de los entrevistados asociadas a las distintas dimensiones de la categoría “identificación simbólica” (dentro de la identidad sociocultural)

	Diferenciación grupal	Comparación social	Satisfacción comunitaria	Sentido de conexión	Membrecía	Sentido de continuidad	Residentes de toda la vida	TOTAL
MestizaC	5	1	5	1	4	2	0	18
MestizaL	0	0	0	1	1	0	0	2
MestizaLu	3	0	3	4	2	1	2	15
MestizaS	4	1	3	7	3	2	0	20
MestizoR	3	1	3	2	1	0	0	10
MestizoD	2	2	1	0	2	0	0	7
Ch'ol	4	4	13	5	2	7	6	41
Tojolabal	7	6	7	7	1	5	6	39
Tsotsil	4	5	6	9	3	5	0	32
Tseltal	14	5	9	8	4	4	6	50
ZoqueL	3	2	3	4	2	2	2	18
ZoqueO	7	6	7	2	2	1	0	25
TOTAL	56	33	60	50	27	29	22	277
	(M=17; I=39)	(M=5; I=28)	(M=15; I=45)	(M=15; I=35)	(M=13; I=14)	(M=5; I=24)	(M=2; I=20)	(M=72; I=205)

Tabla 30.- Citas de los entrevistados asociadas a las dimensiones de la categoría “acción - transformación” (dentro de la identidad sociocultural)

	Acciones cotidianas	Acciones orientadas hacia la comunidad	Acciones relacionadas con proyectos futuros	TOTAL
MestizaC	1	4	2	7
MestizaL	0	3	0	3
MestizaLu	0	0	1	1
MestizaS	3	7	0	10
MestizoR	2	1	0	3
MestizoD	3	0	0	3
Ch'ol	3	10	5	18
Tojolabal	1	10	3	14
Tsotsil	2	8	4	14
Tseltal	0	10	6	16
ZoqueL	1	6	0	7
ZoqueO	0	3	2	5
TOTAL	16 (M=9; I=7)	62 (M=15; I=47)	23 (M=3; I=20)	101 (M=27; I=74)

Sin embargo, más que la cantidad, nos interesan los significados asociados a las distintas categorías, ya que se trata de un análisis cualitativo. Para ello, exponemos, como mínimo, una cita ilustrativa de cada dimensión propuesta. La cita corresponderá, en cada caso, al estudiante que tenga una mayor cantidad de citas asociadas a la categoría o dimensión. Por ejemplo, en la etiqueta “transiciones vitales” ponemos un ejemplo de la “MestizaS” puesto que es la estudiante que ha presentado un mayor número de citas referidas a esta categoría.

Citas ilustrativas de las categorías

Tabla 31.- Ejemplos de citas asociadas a los mecanismos implicados en la construcción de la identidad personal

Categoría	Ejemplo
“Transiciones vitales”	<p>“Y este... luego nada significativo hasta que entré en la primaria, cuando, bueno antes... mi papá se fue a Estados Unidos, se fue a trabajar con el café y lo veíamos poco, pero mi papá se endeudó mucho y nos quedamos con mi mamá, entré a la secundaria, mi papá seguía en los Estados Unidos. Luego mi mamá se movía mucho para que pudiéramos estudiar, era una etapa difícil porque no teníamos mucho dinero y... esto empeoró porque mi padre se regresó pero no estaba bien y la situación se fue cada vez más fea y mis papás se tuvieron que ir juntos y me quedé con mis hermanos, una hermana menor que yo y mi hermanito que tiene 15 años, somos tres, y nos quedamos con la hermana de una y duró dos años más...” (MestizaS, L2P 61)⁸³.</p> <p>“Yo creo que en este momento, de decidir pues el aborto. Me quedé embarazada y quiero abortar, es una decisión difícil, sí” (MestizaL, L1; P101).</p> <p>“De mi vida... cuando este, mi papá compró su casa en Tumbalá, fue un momento muy feliz de mi vida, era un sitio para estar y otro, cuando vine a la Universidad. Y cuando mi papá tuvieron que luchar por pelear un terreno y lo largaron y ya tenía 16 años cuando empezó todo y mi abuelito vivía todavía, conviví mucho con mi abuelito” (Ch’ol, L1; P87).</p>
“Vínculo afectivo”	<p>“Yo pienso que me aporta seguridad, si, mucha seguridad, y confianza y, claro, estima... quiero mucho a mi mamá y sé que ella también me quiere a mí” (MestizaS, L1; P65).</p> <p>“No ella no, ya terminó su carrera, es arquitecta. Entonces también yo lo resalto como feliz para mí porque no le afectó que yo sea músico y apenas esté empezando mi carrera y en cambio hay otras chavas que ya querían buscar algo más chido. Es un apoyo, me da seguridad, autoestima también” (MestizoD, L1; P75).</p> <p>“Básicamente, lo que nos aporta la familia son los conocimientos, el valor de la vida, los consejos de los abuelos y el apoyo, claro” (Tselstal, L1; P60).</p>
“Sí mismos posibles”	<p>“Siempre trato de ver que en algún tiempo trabajaré para mi comunidad y no únicamente para ellos, sino para la gente, la gente indígena. No sé como. Yo siempre digo que trabajar con la comunidad indígena no consiste en que vayamos allá, sino desde aquí ver cómo podemos ayudar, beneficiar al máximo, algún espacio para poder ir con ellos, no imponer, analizar y que ellos mismos den las propuestas cómo y qué les gustaría hacer.... Como un papel intermediario, esto es lo que me gustaría hacer y otras actividades, tal vez ya de vida familiar o comunal” (Tselstal, L17; P102).</p> <p>“Siento que, a veces pienso mucho que no voy a terminar la carrera o que no encuentre trabajo después, el trabajo es lo que más me preocupa” (MestizaS, L1; P109).</p>

⁸³ Entre paréntesis anotamos el localizador de la cita. Primero ponemos el nombre “MestizaS”, después la línea donde aparece (en este caso L2) del párrafo correspondiente (P62) según figura en el Atlas.ti.

Donde se distinguen más diferencias entre el contenido de las citas en los mecanismos asociados a la identidad personal es en los “sí mismos posibles”. Mientras que los mestizos se ven, en un futuro, montando su propia empresa (es el caso del “MestizoD”, el “MestizoR”, “MestizaLu” y la “MestizaL”), a los indígenas les gustaría regresar a sus comunidades para colaborar en el desarrollo de las mismas (al menos esto afirman el “Tseltal”, la “Tsotsil”, el “Ch’ol” y el “Tojol-ab’al”). Veámoslo a través de algunas citas ilustrativas:

“Y de ahí entraría la carrera de “desarrollo sustentable”, yo no me veo como para ir a ayudar a una comunidad, brother, te soy sincero. Porque no... este... no me ilusiona, no me motiva, no es mi objetivo. Mi objetivo es el autoempleo. Pues al igual sí voy a tener que ganar experiencia pero yo quiero el autoempleo. Un objetivo sería, para mí, poner una granja” (MestizoD, L3; P93).

“Yo me veo así todo, como me ves ahorita, con un poco mayor, con bigote y más viejo, jejeje... en un campamento creado mío. Mi propósito es la creación de un campamento donde pueda recibir a gente y darle la atención alejado de todo. En un sitio tranquilo, atendiendo todo y ahí” (MestizoR, L1; P73).

“Yo me imagino así ya con mi carrera, ahorita tengo en mente un proyecto de la cultura chiapaneca y no sé, con un negocio o con mi vida matrimonial, quién sabe, pero me gustaría hacer un gran centro de acopio para ayudar a la gente que lo necesita, para apoyar, la gente que sea necesaria” (MestizaLu, L3; P133).

“Muy grande, me veo... como empresaria, con un parque ecoturístico y bueno, pues, me gustaría trabajar en el turismo” (MestizaL, L1; P121).

“Con esta esperanza de que algún día pueda yo integrarme con el pueblo, de hecho nunca lo he dejado, estoy con ellos, pero de una manera más formal, trabajando para ellos, aportando cosas a la comunidad” (Tseltal, L8; P20).

“Y cuando me salga de aquí mi objetivo es ir a trabajar allá mismo, en mi pueblo, porque quiero lograr pues el progreso porque está muy marginado, hay pobreza... aportar a la comunidad, por ejemplo, yo estudio Comunicación Intercultural, allá no hay una radio. Me gustaría montar alguna radio” (Ch’ol, L8; P97).

“Trabajar con mi pueblo pero de acuerdo con la decisión, la opinión de ellos, preservar lo que es la lengua, la vestimenta, no imponer, no puedo decir “tienen que reservar esto a la fuerza”, a través de un diálogo, si están de acuerdo. Pero hay que decir la importancia de preservar todo esto, es cómo somos (Tojolabal, L2; P140).

“Conocer más para poder mejorar más que nada mi pueblo. Lo que más me gustaría, yo no tengo este, suficiente, argumentos, no sé, no tengo cómo, cómo aplicarlos o algo así, yo veo gente muy trabajadores en mi pueblo, gente muy trabajadora, le meten ganas, no sé... tener más influencia y poder mejorar las condiciones de mi pueblo (Tsotsil, L3; P109).

Todos los estudiantes afirman que lo que les gustaría es, a corto plazo, terminar los estudios y poder, en el futuro, encontrar trabajo. “Pues, mi futuro, lo que quiero es trabajar, terminar los estudios y trabajar” (Zoquel, L1; P106). “Lo importante es que quiero terminar la carrera, quiero ayudar a mis papás, no quiero que mis papás sigan

trabajando tanto y este... ayudar a mis hermanos a terminar los estudios” (MestizaS, L1; P105).

En la categoría “vínculo afectivo” se reúnen citas que muestran un sentimiento de confort, bienestar, seguridad, confianza, autoestima derivados de la relación incondicional con un ser querido (padres, pareja, amigos). Las “transiciones vitales”, por su parte, vehiculan momentos significativos de la propia vida, cambios o episodios que han marcado la historia del entrevistado (ver los ejemplos de la tabla 31).

Tabla 32.- Ejemplos de citas asociadas a los mecanismos implicados en la construcción de la identidad sociocultural

Categoría	Ejemplo
“Diferenciación grupal”	“Para mí lo más importante es ser indígena y ser tseltalero porque de ahí parte mi vida, porque de ahí parte lo que soy, lo que me diferencia, el tseltal, que es una lengua distinta, y mis costumbres, el traje regional, eso es lo que nos hace ser en el mundo, ser y estar de un modo propio” (Tseltal, L2; P160).
“Comparación social”	“Interesante. Interesante, yo no pensé que... que la escuela fuera así. Pero ahora comparto ideas con los que hablan ch’ol, tseltal, tsotsil y hasta a veces nos hablamos de nuestra lengua y nos damos cuenta de la diferencia de cada lengua. Como se dice que antes nuestro pueblo no se llevaba bien con los tseltales, los tseltales no se llevaban bien con los choles, pero ahora me he dado cuenta que no. En la escuela todo cambia, en mi grupo casi todos somos de diferentes etnias y todos nos llevamos bien. Bueno, hay algunos que, es normal” (Tojolabal, L1; P84).
“Satisfacción comunitaria”	“Sí... mira, como dijeran por ahí, soy un hombre verdadero, jeje, hombre de mil peros, me siento orgulloso de ser de esa zona, los choles y si... digo que tengo mis razas, además tengo mi lengua, de hablar ese ch’ol, me siento orgulloso” (Ch’ol, L1; P51).
“Sentido de conexión”	“Creo mucho en eso pero la mayoría de mi familia cree más en la naturaleza, en la lluvia, el viento, los árboles, todo eso. Una de las tradiciones que más tenemos es el día de muertos, creo que las gentes tiene distintos formas de creer de la muerte y nosotros creemos que, por ejemplo, mi papá, mi papá murió hace 20 años, mi mamá quedó embarazada de dos meses de mí, pero... aunque no conocerlo me dice todo lo que fue mi papá, no me importa lo que haya hecho, pero el día de muertos creemos que papá viene y la verdad le hacemos unas ofrendas, ya ves las mesas, los altares que hacemos acá, ese día es muy sagrado, de mucha creencia, porque ahí oculta todo porque se siente. Los valores... la naturaleza sí, estos son, hay muchos, pero más o menos estos” (Tsotsil, L1; P122).
“Membrecía”	“Que soy de la comunidad Lázaro Cárdenas” (MestizaC, L1; P23).
“Sentido de continuidad”	“Otra cosa que valoro mucho es la cultura antigua. En ese lugar hay una ruina que dejaron los antiguos mayas, en un lugar cerca de donde vivo, es un lugar muy bello, hay paz. Tal vez no lo saben los arqueólogos, los antropólogos, mejor... y la comunidad tiene cuidado de todo. Según me comentan llegaron los gringos y lo saquearon todo... se llevaron cosas de barro y ya queda muy poco. Otro lugar

que según me comentó un señor, se llama, está en un lugar Kaguatá, es un centro ceremonial para los mayas... donde llegaron a sacrificar. Hay un río que pasa, que viene de Agua Azul, Chimoljá, y hay que valorar mucho estas cosas, respetarlo. Otro lugar que se llama el límite en ch'ol porque es una cueva, muy bonita, que existen pinturas rupestres de los maya, es muy bonito. En ese lugar ya lo conocen más pero es terrecería, es difícil entrar. Es un lugar muy bonito y hay que valorarlo” (Ch'ol, L8; P127).

- “Residentes de toda la vida”** “Desde niño ya hay esa costumbre de que el abuelo siempre te va a dar consejos, te inculcan conocimientos, siempre nos explican que hay personas distintas a nosotros y que debemos respetar a los mayores y a los otros, que el respeto sea lo más frecuente” (Tseltal, L2; P60).
- “Acciones cotidianas”** “Sí, porque me sirve, me desestresa. Y aparte fíjate que en la música no es tanto ir a tocar, es una manera de expresión que tiene cada uno. Porque por ejemplo no todos tocan igual, entonces también está tu estado de ánimo y si lo ves como un trabajo ya no lo hago con la misma ilusión, pero cuando me voy a tocar sí siento, me desestreso y buenamente expreso lo que siento y ¡ya! ¡Me siento tranquilo! Y fíjate que se acostumbra uno, bueno en mi caso siento que mi cuerpo lo pide. Hay veces que no hay trabajo pero ahí estoy, voy a un antro o una fiesta, aquí cerquita, en San Cris, con los amigos, y nos echamos un palomano y también me sirve como distracción, relajación y centrarme un poco” (MestizoD, L1; P115).
- “Acciones orientadas hacia La comunidad”** “Yo valoro mucho a lo que es, este, el tigre, la danza del tigre. Porque es parte de la cultura, pero se ha ido perdiendo, me gustaría que se bailara porque es parte de la cultura. Yo la sé bailar, tuve un maestro, y me gusta participar en esta fiesta, es algo mágico” (Ch'ol, L1; P123).
- “Acciones relacionadas con proyectos futuros”** “Con esta esperanza de que algún día pueda yo integrarme con el pueblo, de hecho nunca lo he dejado, estoy con ellos, pero de una manera más formal, trabajando para ellos, aportando cosas a la comunidad” (Tseltal, L8; P20).

El grueso de las citas referidas a los mecanismos implicados en la construcción de la “identidad sociocultural” se la llevan los indígenas, como se puede ver en las tablas presentadas anteriormente (28, 29 y 30). Analizando el contenido de las mismas se observa cómo en la “diferenciación grupal”, se resaltan la “lengua”, “los trajes regionales”, “las comidas” y las “fiestas y tradiciones” como elemento que singulariza un determinado grupo social (como los tseltales, los indígenas, los chiapanecos o, en el caso de la “MestizaC” los habitantes de Lázaro Cárdenas).

“Ser indígena es, ser pertenecer a una comunidad minoritaria que tienen costumbres muy particulares respecto a una ciudad y... pues prácticamente lo que me hace distinguir es mi lengua tojolabal, esto es lo que me hace sentir indígena. Lo que me hace sentir lo que soy, soy indígena, es mi lengua, es mi lengua y mi color.” (Tojolabal, L1; P209).

“No, pues, es mucho decir “ay que de la Trinitaria”, como que no “no es la Trinitaria, estamos cerca de Comitán”, este para diferenciarnos, ¿no? Y decir somos los “caramelos” porque somos gente muy amable, buena onda, serviciales” (MestizaC, L1; P163).

En la “comparación social”, se comparan las características del propio grupo con un grupo ajeno, normalmente vecino, que sirve como contrapunto. En la tabla 32, por ejemplo, aparece la experiencia del estudiante Tojol-ab'al, que comparte el espacio con otros estudiantes de otros grupos etnolingüísticos. Otras citas se refieren a comparaciones entre los indígenas y los mestizos o entre vecinos de una misma región.

“Por ejemplo no es lo mismo hablar de un mestizo que de un indígena. Un indígena tiene lo suyo, su propia lengua, lo que caracteriza a un indígena es su lengua, su vestuario, su costumbre, su forma de ver el mundo, eso es, lo que lo distingue de los otros. Esto es lo que significa ser indígena” (ZoqueO, L2; P40).

“Depende del nivel que lo veas. San Cristóbal coles, tu ves el alrededor y están los tseltales, por lógica un coles la gente tiene la creencia que vale más un coles que un indígena. El indígena puede ser tsotsil, tseltal, cualquier tipo de indígena, si eres coles vales muy mucho” (MestizoD, L1; P163).

La “satisfacción comunitaria”, también más presente en las historias de vida de los indígenas que de los mestizos, expresa sentimientos positivos derivados de la pertenencia a una determinada comunidad. Estos sentimientos positivos se traducen en mensajes de confort, de orgullo, como en el caso de la cita que aparece en la tabla 29. Este orgullo suele ir acompañado del acento en cuestiones que singularizan un determinado grupo humano y que, por lo tanto, lo diferencian de los otros y le dan personalidad propia. Veamos dos ejemplos, uno de la “MestizaC” y el otro del “Tseltal”.

“Sí. Es un orgullo ser mexicana. Significa un orgullo. No sé por qué tal vez como mexicanos tenemos muchas costumbres distintas a otros países, este o hay cosas desde el simple hecho que hay una comida que nos puede identificar como mexicanos o la música, ¿no? De que el mariachi pues mexicano, ¿no? Es un orgullo que nos puedan identificar con unas cosas que son buenas, bonitas, ¿no? La diversidad que hay y todo, la naturaleza, la música, la comida, es una riqueza” (MestizaC, L1; P167).

“Yo siento que, que son partes más importantes de ser y pertenecer a un grupo indígena y poder decirlo con orgullo que soy indígena y que sí, hablo tseltal, y... de poder compartir el tiempo y el espacio con mucha gente diferente a mí” (Tseltal, L29; P62).

La “membrecía” es la categoría que presenta menos diferencias, por lo que a número de citas se refiere, entre los grupos de estudiantes mestizos e indígenas. Recoge las respuestas que uno hace cuando se le pregunta de dónde es o se siente. Como en el ejemplo que aparece en la tabla 32, donde la MestizaC responde “que soy de la comunidad Lázaro Cárdenas”. El “sentido de conexión” y el “sentido de continuidad”, claramente más presentes en indígenas que en mestizos (a excepción de la “MestizaS” que tiene 7 citas asociadas al “sentido de conexión”), se caracterizan por recuerdos de la historia y tradición de la comunidad (en el caso del “sentido de conexión”) o en la

valoración de espacios físicos (como la iglesia de San Juan Chamula por parte de la estudiante tsotsil o los encantos de procedencia maya de los que habla el joven Ch'ol en la cita representada en la tabla 32). Veamos dos ejemplos más, uno del “sentido de conexión”, extraída de la “historia de vida” del “ZoqueO”, quien en el fragmento rescatado recuerda la historia y procedencia de su grupo etnolingüístico, y el otro del “sentido de continuidad” presente en la joven “Tsotsil”, quien explica la importancia de los calvarios (o sitios donde hay tres cruces).

“Nosotros somos descendientes de los olmecas según las investigaciones que se han hecho, que es distinto a los maya y esto a mí me enorgullece mucho porque ser maya es algo como muy común, son muchas, muchos indígenas son descendientes de los mayas y ser descendiente de los olmecas es algo que te llama la atención. Algo que me gusta de la lengua es que se habla de diferente forma y como chiapaneco me siento muy orgulloso por la riqueza que tiene Chiapas, y por la riqueza entiendo la riqueza en muchos aspectos, culturales, religiosos, lenguas, comidas, vestidos. Entonces me identifico mucho, a nivel nacional también pero es más mínimo, me intereso más por lo mío, mi lengua y por mi Estado.” (ZoqueO, L3; P56).

“Pues... hoy creo que la mayor parte de la gente, en cada comunidad hay un calvario, ya has visto, de tres cruces donde puedes llegar y se junta toda la gente el día de Santa Cruz, el agua, hacen rituales, toman posh, todo, todas las ofrendas y todo esto.” (Tsotsil, L22; P181).

La diferencia entre el “sentido de conexión” y el “sentido de continuidad” es que mientras que la primera expresa mitos, cuentos, leyendas e historias asociadas a la comunidad, la otra mantiene un vínculo con estas tradiciones o con el pasado a través de elementos físicos como, en la cita de la Tsotsil (L22; P181), un “calvario de tres cruces” o, en el caso del Ch'ol (L8; P127), “la ruina que dejaron los antiguos mayas”, “un centro ceremonial para los mayas... donde llegaron a sacrificar” y la cueva “muy bonita, que existen pinturas rupestres de los mayas”.

Muchas de estas historias, leyendas, del conocimiento de estos “sitios mágicos, sagrados” se mantienen a través de “los residentes de toda la vida” que, en el caso de los indígenas son los “abuelos” que mantienen este contacto entre las tradiciones de origen ancestral.

“Este... yo lo mostraría esto, me cuenta mi abuelito de lo que pasó anteriormente cuando Tumbalá no estaba muy poblado, era una familia muy chica, muy reducida. Entonces dice mi abuelito que no podía a su, salir, por el temor que estuviese el jaguar allí... en esos tiempos, ya ves que tenían los dioses y pedían a los dioses que apartaran el jaguar, porque era visto como el mal, es el que gobernaba todo, todo... Entonces uno no podía entrar en otros terrenos. Aparte de sus oraciones, entonces empezaron a vivir más en armonía y con la gente, con el frijolito y todo y de ahí sale la danza del jaguar, porque lo bailan, lo bailan con conchas, con flautas y con todo... música y de todo, y de ahí se deriva el carnaval del tigre y lo baila todos. Cuando hacen el carnaval ponen cuatro puntos cardinales y el jaguar

tiene que pasar bailando y después lo tiran, es como limpiando el pecado, eso yo me gustaría transmitirla” (Ch’ol, L2; P81).

Para terminar con las dimensiones, factores o mecanismos asociados a la “identidad sociocultural” restan aquellos referentes a la “Acción-Transformación”, es decir, “las acciones cotidianas”, “las acciones orientadas hacia la comunidad” y también las “acciones relacionadas con proyectos futuros”; como vimos en las tablas 29 y 30, se da de forma cuantitativamente más importante en el caso de los indígenas, excepto en las citas referidas a las “acciones cotidianas”. En los ejemplos ilustrados en la tabla 32, se observa la relación con la música y los amigos del “MestizoD”, la participación y conocimiento del “Ch’ol” en las actividades de la comunidad (en este caso la “danza del tigre”) y la esperanza del “Tseltal” de poder regresar algún día a su comunidad con el objetivo de aportar cosas en su desarrollo futuro. Todas las citas vinculadas a las “acciones orientadas hacia la comunidad” se refieren a la implicación en actividades, asociaciones o colectivos (como el “Rotary Club” de la “MestizaL”, el grupo religioso “Oasis” de la “MestizaS” o los “altares” hechos por la “ZoqueL” en su comunidad y en la Universidad). Las citas vehiculadas a las “acciones relacionadas con proyectos futuros” expresan, en los indígenas, la intención de los estudiantes de regresar a su comunidad para colaborar en su desarrollo (el caso de los entrevistados “Tsotsil”, el “Tseltal”, el “Ch’ol”, el “Tojol-ab’al” y, en caso de que ello fuera posible, el “ZoqueO” como asesor). Presentamos algunos ejemplos más, dos asociados a las “acciones orientadas hacia la comunidad” y dos más, a las “acciones relacionadas con proyectos futuros”.

“Oasis, Oasis. Y este... de hecho vamos a cumplir 10 años, ahorita ya nos integramos a un grupo que se llama Vives que es algo internacional y que está en Roma y se dedica a mejorar la calidad de vida, no importa de qué religión seas o si no eres de ninguna relación, lo importante es que puedas ayudar a la gente y colaborar en pequeños proyectitos en los que la gente puede participar. Estamos haciendo uno que se llama “empowerment” en que, por la gente por sí sola pueda hacer cosas y podamos ayudarla, porque antes nos dedicamos a ayudar y darlo todo y ahora se supone que tenemos que ayudar a enseñarles a pescar, y a no darlos el pescado, así decimos nosotros.” (MestizaS, L1; P55).

“De que... tenía muchos amigos en la escuela, me gustaban los concursos de altares, el viernes hay uno. En los zoques, me gusta mucho, porque el grupo se organiza, se prepara la comida, a las tres de la mañana nos levantamos y los chavos pasan de casa en casa.” (ZoqueL, L1; P55).

“Trabajar con mi pueblo pero de acuerdo con la decisión, la opinión de ellos, preservar lo que es la lengua, la vestimenta, no imponer, no puedo decir “tienen que reservar esto a la fuerza”, a través de un diálogo, si están de acuerdo. Pero hay que decir la importancia de preservar todo esto, es cómo somos.” (Tojolabal, L2; P140).

“En lo personal me gustaría ayudar a mi comunidad en cuestión de asesoramiento, normalmente hay personas que no han tenido una educación formal y necesitan de un asesoramiento para poder gestionar unas obras y en mi caso pues con todo gusto lo haría. Si

yo tuviera la oportunidad de trabajar en mi comunidad yo lo haría. Lo haría con todo el gusto, pero hasta el momento yo no veo esta oportunidad.” (ZoqueO, L5;P137).

En la tabla 33 aparecen 6 ejemplos, tres de “ventrilocuación personal” y tres de “ventrilocuación social”, que ilustran las categorías pertenecientes a la “identidad narrativa”. En las citas encontradas se distinguen dos tipos de “ventrilocuación personal”. Uno se basa en hacerse preguntas a uno mismo (por ejemplo en la cita de la MestizaLu, L10; P183): “¿Cuál? Yo pienso, mmm... ¿por qué no hablarlo? ¿Por qué llegar a la guerra?”. En este caso la estudiante se hace preguntas a sí misma. El otro tipo de “ventrilocuación personal” detectado se basa en citarse o recuperar cosas anteriormente dichas por uno mismo o una misma. Correspondería al ejemplo de la MestizaS (L2; P139), que dice: “estaba bien contenta, “soy chiapaneca” y cada vez “ay Chiapas y no sé que” decía”. La MestizaS recuerda cuando, en una situación dada, estaba contenta de sentirse chiapaneca y decía “soy chiapaneca”, “ay Chiapas y no sé que...”.

Por lo que respecta a la “ventrilocuación social”, las citas elaboradas se caracterizan por el hecho de que el entrevistado recupera cosas “dichas”, “afirmadas” o intenciones de otros u otras como, por ejemplo, como en la cita de la MestizaLu (L1; P35) cuando se afirma: “como dice el maestro Domingo en San Cristóbal hay cuestiones culturales un poquito afortunadas y algunas desafortunadas”. Otro ejemplo es la conversación imaginada de la Tsotsil (L1; P57) cuando recuerda un diálogo mantenido. “Si... les digo “por qué” dicen “no, no me avergüenzo pero la verdad es que no soy de San Juan Chamula”, “¿cómo es posible? Si eres de San Juan Chamula” les he dicho. “No, pero, mira, tú lo sabes muy bien” “bueno -digo, y qué...”, “no, por la discriminación...” “pero eso no justifica -le digo, no justifica la pérdida de tu traje, ni de tu lengua”, “sí pero ya ves... algunos te prohíben hablar”, por ejemplo, en el trabajo de “x” empresa, te prohíben ir con tu traje, dicen “es que en mi trabajo me prohíben ir con mi traje aunque -dice, yo quisiera ir con mi traje”. Pero muchos dicen “no, es que no me gusta mi traje, pesa mucho, que no sé qué...” justificaciones que dan y dices “¿por qué ya no hablas tsotsil?” “porque me da pena, me miran que soy menos y todo””. En estos casos los estudiantes se apropian de una idea (el maestro Domingo en el caso de la MestizaLu) o una afirmación (la conversación que recupera la Tsotsil), en definitiva, de intenciones ajenas, de otros y otras, haciéndolas propias o, dicho en otras palabras, manifestándolas en el curso del propio discurso. Se puede ver en los ejemplos que aparecen en la tabla 33.

Tabla 33.- Ejemplos de citas asociadas a los mecanismos implicados en la construcción de la identidad narrativa

Categoría	Ejemplo
“Ventrilocución personal”	<p>“Que hubo, este, un encuentro en el país y teníamos que representar nuestro Estado y yo estaba bien contenta, “soy chiapaneca” y cada vez “ay Chiapas y no sé qué” decía...” (MestizaS, L2; P139).</p> <p>“¿Cuál? Yo pienso, mmm... ¿por qué no hablarlo? ¿Por qué llegar a la guerra? Que claro tienen razón el gobierno quizá no les hizo caso, la gente los trataba mal, no sé...” (MestizaLu, L10; P183).</p> <p>“¿Cómo me puedo considerar? Cien por ciento no ego pero sí que tengo autoestima y me quiero a mí mismo...” (MestizoD, L4; P27).</p>
“Ventrilocución social”	<p>“Sí... les digo “por qué” dicen “no, no me avergüenzo pero la verdad es que no soy de San Juan Chamula”, “¿cómo es posible? Si eres de San Juan Chamula” les he dicho. “No, pero, mira, tú lo sabes muy bien” “bueno -digo, y qué...”, “no, por la discriminación...” “pero eso no justifica -le digo, no justifica la pérdida de tu traje, ni de tu lengua”, “sí pero ya ves... algunos te prohíben hablar”, por ejemplo, en el trabajo de “x” empresa, te prohíben ir con tu traje, dicen “es que en mi trabajo me prohíben ir con mi traje aunque -dice, yo quisiera ir con mi traje”. Pero muchos dicen “no, es que no me gusta mi traje, pesa mucho, que no sé qué...” justificaciones que dan y dices “¿por qué ya no hablas tzotzil?” “porque me da pena, me miran que soy menos y todo”” (Tsotsil, L1; P57).</p> <p>“Como dice el maestro Domingo en San Cristóbal hay cuestiones culturales un poquito afortunadas y algunas desafortunadas. Afortunadas porque es una ciudad colonial, donde hay una diversidad de culturas y todo este rollo. Sin embargo también se da el aspecto negativo de que hay mucha gente, no todos, verdad, pero hay gente que dice “no pero los de San Cristóbal son malos, son groseros, tratan mal al visitante, tratan mal a los que vienen a vivir acá” (MestizaLu, L1; P35).</p> <p>“Ah... yo creo que remarcaría mucho en esta película que mi papá era muy estricto con el horario, “en casa es a las diez”, siempre mirando el reloj y diciendo “qué hora serán”, cuando mira el reloj quiere decir que son las diez y que amigos adiós. Me acuerdo que mi mamá llegó a creer que era anorexia, sí que como bastante pero no como de todo y pensaba que tenía anorexia, yo creo que es normal no todos nos gusta de todo y me llevó al psicólogo. Pero mi mamá, como mi hermanito es más pequeño que yo, no es que eres “muy flaca”, “te vas a morir”. Mi mamá me llevó con el doctor, según me iban a vitaminar y a inflar, estaba en la prepa, y... jejeje... este... esto fue cuando hablé con el doctor y apareció una doctora y, lo recuerdo muy bien, y mi mamá quejándose con mi doctora y de repente la doctora se puso a decir muchas cosas que entiendo que no le importaban, casi, casi me decía que mi aspecto estaba fatal, que era una asquerosa flacucha, desnutrida y no sé qué más. (MestizaS, L10; P69).</p>

Después de ilustrar algunas citas referidas a las categorías trabajadas anteriormente, exponemos los 12 dibujos realizados por los estudiantes. Primero aparecen los dibujos de los mestizos (figura 10) y, seguidamente, los dibujos realizados por los indígenas (figura 11).

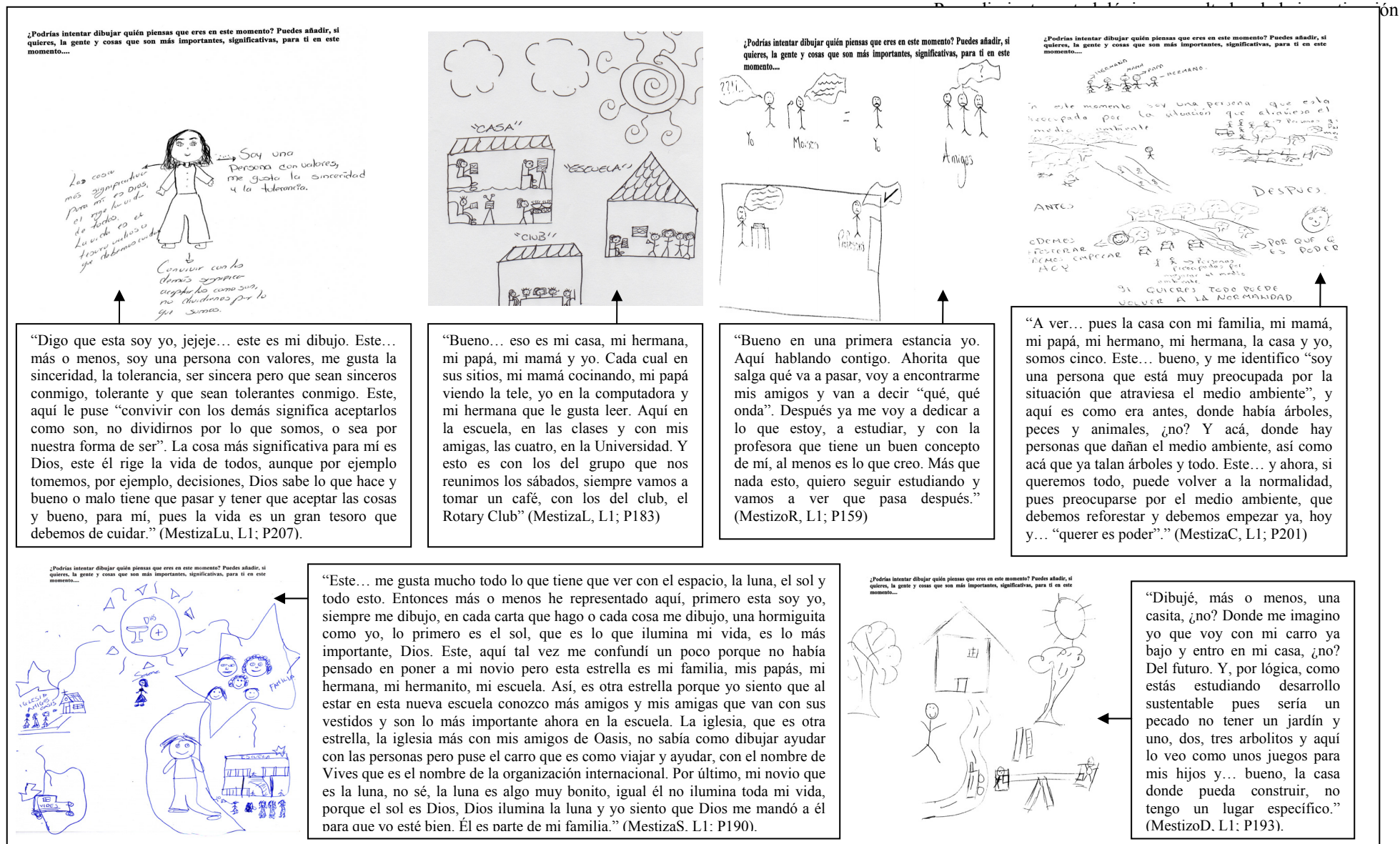


Figura 10.- Dibujos sobre uno/a mismo/a y explicación del mismo por parte de las y los mestizos entrevistados

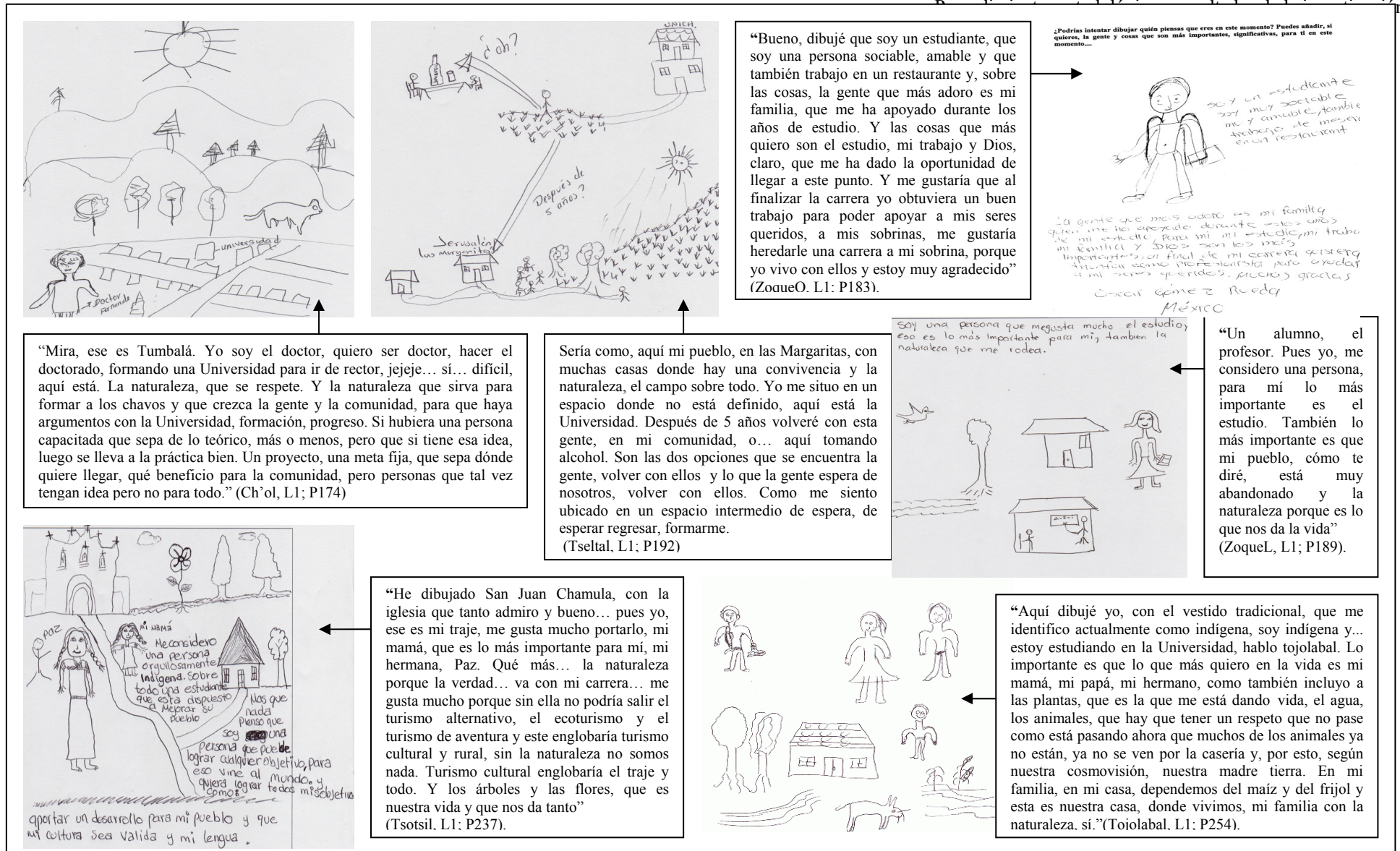


Figura 11.- Dibujos sobre uno/a mismo/a y explicación de los mismos por parte de las y los indígenas entrevistados

Tal y como ha sido apuntado anteriormente los 12 dibujos fueron sometidos a una categorización por parte de dos observadores ajenos a la investigación que se les entregó las dos figuras (figura 10 y 11) y los criterios de inclusión a las distintas categorías propuestas (ver tabla 10). El resultado se observa a continuación.

Tabla 34.- Resultado de la categorización del “dibujo autoidentitario” por parte de dos observadores

	Observador 1	Observador 2
MestizaLu	1	1
MestizaL	2	2
MestizoR	2	2
MestizaC	4	4
MestizaS	3	4
MestizoD	1	1
Ch’ol	4	4
Tseltal	3	4
ZoqueO	1	1
ZoqueL	3	3
Tsotsil	4	4
Tojolabal	4	4

Según la fórmula del cálculo de los índices de acuerdo entre observadores el porcentaje de acuerdo es del 83,3%. Este porcentaje, pero, no tiene en cuenta la posibilidad de que algunos de los acuerdos sean debidos al azar. Por ello utilizamos el llamado coeficiente de Kappa el resultado del cual es de 77%.

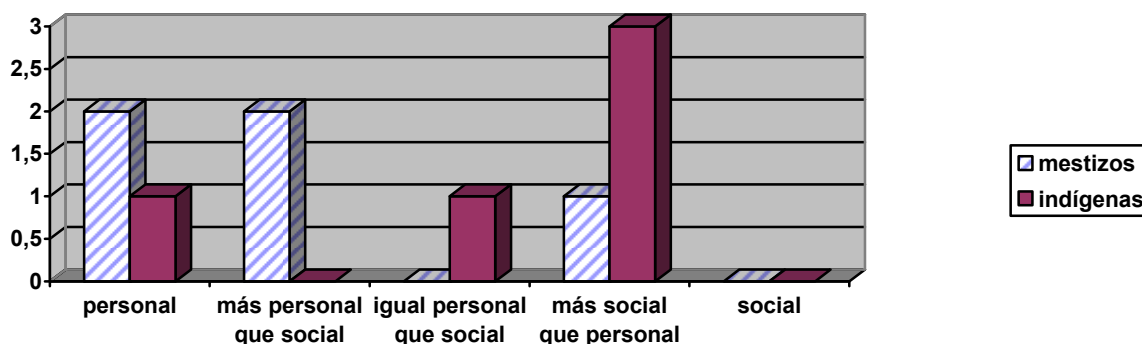


Figura 12.- Categorización de los acuerdos entre observadores en los dibujos autoidentitarios (No se añaden los casos en que no ha habido acuerdo entre observadores)

De modo que se observan más dibujos personales (“dibujo personal” o “dibujo más personal que sociocultural”) en los mestizos (un total de 4 frente a 1 en los indígenas). En los indígenas prevalecen dibujos “más socioculturales que personales” (3 frente a 1 de los mestizos). Hay 2 dibujos en los que no ha habido acuerdo entre los

observadores. Se trata del dibujo de la “MestizaS” (entre “igual personal que social” y “más social que personal”) y el dibujo del tseltal (también entre “igual personal que social” y “más social que personal”). Es de destacar que la “naturaleza” aparece como elemento remarcable en 1 dibujo de los mestizos frente a 5 dibujos realizados por los indígenas. El elemento sociocultural en los mestizos es, principalmente, la religión (dibujo de la “MestizaS”; “MestizaL” y “MestizaLu”), mientras que en los indígenas es la “naturaleza” (“Ch’ol”; “Tseltal”; “Tsotsil”; “Tojol-ab’al”; “Zoquel”).

Tabla 35.- Definiciones sobre uno mismo o una misma (“Si tuvieras que definirte o explicar a alguien quién eres, ¿qué dirías? ¿Cómo te definirías a ti mismo/a?”)

Entrevistado	Definiciones sobre uno/a mismo/a
MestizaLu	“Le diría que soy de San Cristóbal, que me gusta mucho esta ciudad, que me encanta mucho convivir con los demás, conocer gente nueva, que no soy una persona individualista, me gusta ser más socialista, digamos, y que estoy muy enfocada a mi religión, pero también estoy enfocada a las ideas de los demás, me gusta ser tolerante y también que me toleran” (MestizaLu, L1; P27).
MestizaL	“Que soy... muy amigable, que... me gusta mucho convivir con las personas. Soy única, jeje...” (MestizaL, L1; P28).
MestizoR	“Está difícil... me definiría así un chavo desmadroso, abierto, amigable, buena onda, más que nada estos aspectos” (MestizoR, L1; P23).
MestizaC	“Bueno pues, primero por mi nombre, le diría que tengo 18 años, que soy de la comunidad Lázaro Cárdenas, este, y que soy una persona que está muy preocupada por la situación del medio ambiente y que por eso escogí esta carrera y ya está.” (MestizaC, L1; P23).
MestizaS	“Bueno, este... yo creo que soy una persona muy sociable, considero que soy inteligente, me gusta divertirme y no sé... es muy difícil definirme, pero más o menos esto y diría que baso mucho mi vida en Dios, en la religión, todo lo que hago, ayudar, me gusta mucho servir a la gente, todo por lo mismo de la iglesia.” (MestizaS, L1; P43).
MestizoD	“Yo diría como una persona accesible, acá se dice “buena onda”, no? Buena onda, soy llevable.... Soy... me considero un poco responsable porque en algunas ocasiones me organizo y cumplo con las cosas que me propongo. Soy accesible, responsable, me gusta participar... mmm... y pues, yo creo que esto, si. ¿Cómo me puedo considerar? Cien por ciento no ego pero sí que tengo autoestima y me quiero a mi mismo...” (MestizoD, L1; P27).
Ch’ol	“Si... mira, como dijeran por ahí, soy un hombre verdadero, jeje, hombre de mil peros, me siento orgulloso de ser de esa zona, los choles y si... digo que tengo mis razas, además tengo mi lengua, de hablar ese Ch’ol, me siento orgulloso. Me siento, pues, a la vez que me siento mexicano aunque haya mucha discriminación...” (Ch’ol, L1; P51)
Tseltal	“Sería algo así que... prácticamente... en primer lugar darme a conocer como soy y no negar mis raíces. Y de antemano, que soy indígena y que poseo mis propias costumbres y tradiciones aunque la verdad muy pocas, la verdad, se ha perdido, pero que de antemano soy humano y al igual que los otros, que son diferentes a mi, no los veo como adversarios, como contrincantes, como enemigos, los veo personas con conocimientos que... en mi siempre van a encontrar también una amistad de que... de

lo que, de lo que pueda yo compartir con ellos. O sea, que poseo un origen y... saber realmente quién soy, porqué muchas veces yo no soy indígena, algunos me lo han dicho así, también entender que no todas las tradiciones indígenas, el ser indígena no significa saberlo todo de los indígenas. Implica esto una interacción profunda con nuestros abuelos, lo que estamos viendo a través de conocimientos tradicionales, precisamente, hay indígenas que dicen “yo soy indígena esto es lo que se hace”, no... tampoco se vale, somos indígenas, poseemos conocimientos, pero no podemos abarcar el campo de todas las ciencias que los indígenas manejan. Entonces yo siento que lo primero es reconocerse uno mismo, valorarse, para que así te puedas dar a valorar, nunca, nunca negar de tus orígenes, de tus raíces, y de lo que realmente eres. Yo creo que lo fundamental, para presentarme delante una persona que no me conozca, es darle a conocer quién soy, de dónde vengo y hacia donde quiero ir pero, repito, nunca negar las raíces, creo que sería lo más triste, lamentable” (Tseltal, L1; P51).

- ZoqueO** “Pues yo diría que soy una persona muy sociable, realmente muy simpático con las personas, me encanta platicar con las personas y este... con personas de otros países, me encanta aprender idiomas, sé un poco de inglés y estoy aprendiendo italiano y francés, un poquito. Soy una persona que me gusta apoyar a las personas, siempre me ha gustado apoyar a esa persona que esta bajo de mi, soy siempre muy sociable y siempre me ha gustado ayudar. Me encanta leer, en los momentos libres, pero no tengo, no tengo... como decirlo, todavía no tengo autores detectados, cuando estoy en mi cuarto tomo algún libro y leo y pienso que la lectura es lo mejor que puedes hacer. Y hablando de mi lengua materna me siento muy orgulloso de saber hablar una lengua, una lengua que es el zoque, el zoque es una lengua que se habla en una región del Estado, lamentablemente esta lengua se está perdiendo y esto lo puedo constatar en mi colonia, donde muchos niños ya no hablan zoque y esto para mi es algo lamentable.” (ZoqueO, L1; P24).
- ZoqueL** “¿Cómo soy? Pues... como una persona con mucho carácter, jejeje... este, la verdad si tengo mucho carácter y me gusta estudiar mucho, leer, este, otro de que... lo que me gusta y todo” (ZoqueL, L1; P44).
- Tsotsil** “Primero mi nombre, me llamo “x”, soy de Chamula y... ¿qué más? Bueno soy una persona, considero que soy buena onda y... soy estudiante, soy mujer, soy de los grupos étnicos de tsotsil, más que nada son de los más importantes y... me considero la verdad originariamente indígena y no me avergüenzo de ser indígena, soy orgullosa de eso aunque la verdad... estoy muy orgullosa de ser indígena pero a la vez es difícil. Porque cuando vienes en la ciudad encuentras mucho la discriminación, el racismo...” (Tsotsil, L1; P30).
- Tojolabal** “Bueno que soy indígena, hablante de la lengua tojolabal, tengo 21 años, tengo una estatura de 1’69 y que, ya no me visto como visten mis abuelos y esto. Actualmente estoy en la Universidad Intercultural estudiando lengua y cultura” (Tojolabal, L1; P70).

Por lo que hace a la “definición sobre uno/a mismo/a” se hallan los mismos coeficientes de acuerdo entre los observadores ya que del total de 12 opciones se coincide en 10. Por lo tanto el porcentaje de acuerdo es del 83.3% con un coeficiente Kappa alrededor del 77%, es decir, muy próximo al 80% (considerado un muy buen porcentaje de acuerdo entre observadores).

Tabla 36.- Resultado de la categorización de la “definición sobre uno/a mismo/a” por parte de dos observadores

	Observador 1	Observador 2
MestizaLu	3	3
MestizaL	1	1
MestizoR	1	1
MestizaC	3	3
MestizaS	2	2
MestizoD	1	1
Ch’ol	5	5
Tseltal	5	5
ZoqueO	2	3
ZoqueL	1	1
Tsotsil	3	4
Tojolabal	4	4

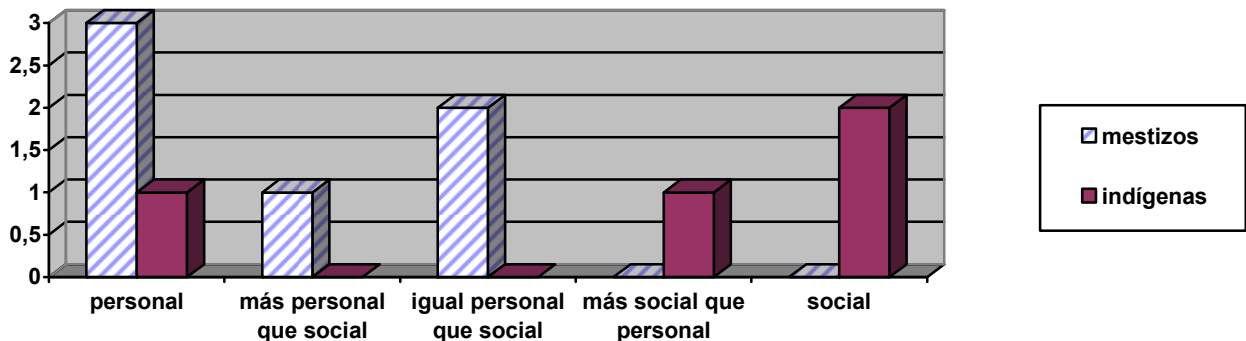


Figura 13.- Categorización de los acuerdos entre observadores en las definiciones autoidentitarias (No se añaden los casos en que no ha habido acuerdo entre observadores)

En esta ocasión no hay acuerdo entre observadores en el caso de la definición del “ZoqueO” (“más personal que sociocultural” y “igual personal que sociocultural”) y en la joven “Tsotsil” (“igual personal que sociocultural” y “más sociocultural que personal”).

Como pasaba con los dibujos se observa una mayor tendencia hacia lo personal (3 dibujos personales y 1 más personal que sociocultural) por parte de los mestizos y hacia lo sociocultural por parte de los indígenas (dos dibujos socioculturales y 1 más sociocultural que personal). Destaca la referencia a la lengua por parte de los indígenas (los estudiantes “Ch’ol”; “ZoqueO”; “Tsotsil” y “Tojol-ab’al”), totalmente inexistente en los mestizos (nadie hace referencia al “orgullo de hablar el castellano o español”, por ejemplo). También se menciona el orgullo y la identificación con los indígenas (en las definiciones del “Tseltal”; la “Tsotsil” y el “Tojol-ab’al”). En las autodefiniciones realizadas por los mestizos destacan factores de personalidad como “soy una persona

individualista” (MestizaLu); “muy amigable” (MestizaL); “chavo desmadroso, abierto, amigable, buena onda” (MestizoR); “muy sociable, inteligente” (MestizaS); “buena onda, llevable, accesible, responsable” (MestizoD). En lo sociocultural destaca la referencia a la comunidad (es el caso de la “MestizaLu” y la “Mestiza C”, San Cristóbal de las Casas y Lázaro Cárdenas respectivamente), a la religión (“estoy muy enfocada a mi religión” (MestizaLu); “que baso mucho mi vida en Dios, en la religión” (MestizaS)) y, en el caso de la MestizaC la preocupación por el medio ambiente (“soy una persona que está muy preocupada por la situación del medio ambiente”). Adjuntamos un resumen del contenido de los dibujos y las definiciones sobre uno/a mismo/a en relación a la presencia o no de elementos recurrentes (rasgos de personalidad; comunidad; naturaleza; religión; lengua) (tabla 37).

Tabla 37.- Presencia, o no, de distintos elementos en los dibujos sobre uno mismo y la autodefinición

	Rasgos de personalidad		Si mismos posibles		Naturaleza		Religión		Comunidad		Lengua	
	Dibujo	Defini.	Dibujo	Defini.	Dibu.	Defin.	Dibu.	Defin.	Dibujo	Defini.	Dibu.	Defi
MestizaC					✓	✓				✓		
MestizaL		✓					✓					
MestizaLu	✓	✓					✓	✓		✓		
MestizaS		✓					✓	✓				
MestizoR		✓										
MestizoD		✓	✓									
Ch'ol			✓		✓				✓			✓
Tojolabal					✓						✓	✓
Tsotsil		✓			✓				✓	✓		✓
Tseltal			✓		✓				✓			
ZoqueL		✓			✓							
ZoqueO	✓	✓	✓				✓					✓

Si tomamos en consideración el repertorio de características representadas en la tabla 37 (rasgos de personalidad, si mismos posibles, naturaleza, religión, comunidad y lengua) tanto en el “dibujo identitario” como en la “autodefinición” vemos como los mestizos agrupan 6 referencias a rasgos de personalidad (frente las cuatro de los indígenas); 1 al futuro (frente 3 en los indígenas); 2 en la naturaleza (delante 5 por parte de los indígenas); 5 en la religión versus solamente 1; 2 en la comunidad versus 4 de los

indígenas y, finalmente, ninguna referencia por parte de los mestizos a la lengua, mientras que en los indígenas vemos 5 (4 que aparecen en las definiciones y 1 en el dibujo o explicación del mismo). De ello se resalta la importancia de los rasgos de personalidad y la religión, por parte de los mestizos entrevistados, frente la naturaleza, la comunidad y la lengua en los indígenas, al menos así se desprende en los “dibujos identitarios” y las “definiciones sobre uno/a mismo/a”.

A continuación y, a partir de la herramienta informática Atlas.ti, adjuntamos unos gráficos resumen donde figuran el código de los estudiantes (“MestizaC”; “Tsotsil”, etc.) y la distribución de la identidad personal y sociocultural en función del recuento de citas asociadas, así como el resultado de las categorizaciones realizadas en el dibujo identitario y la autodefinición.

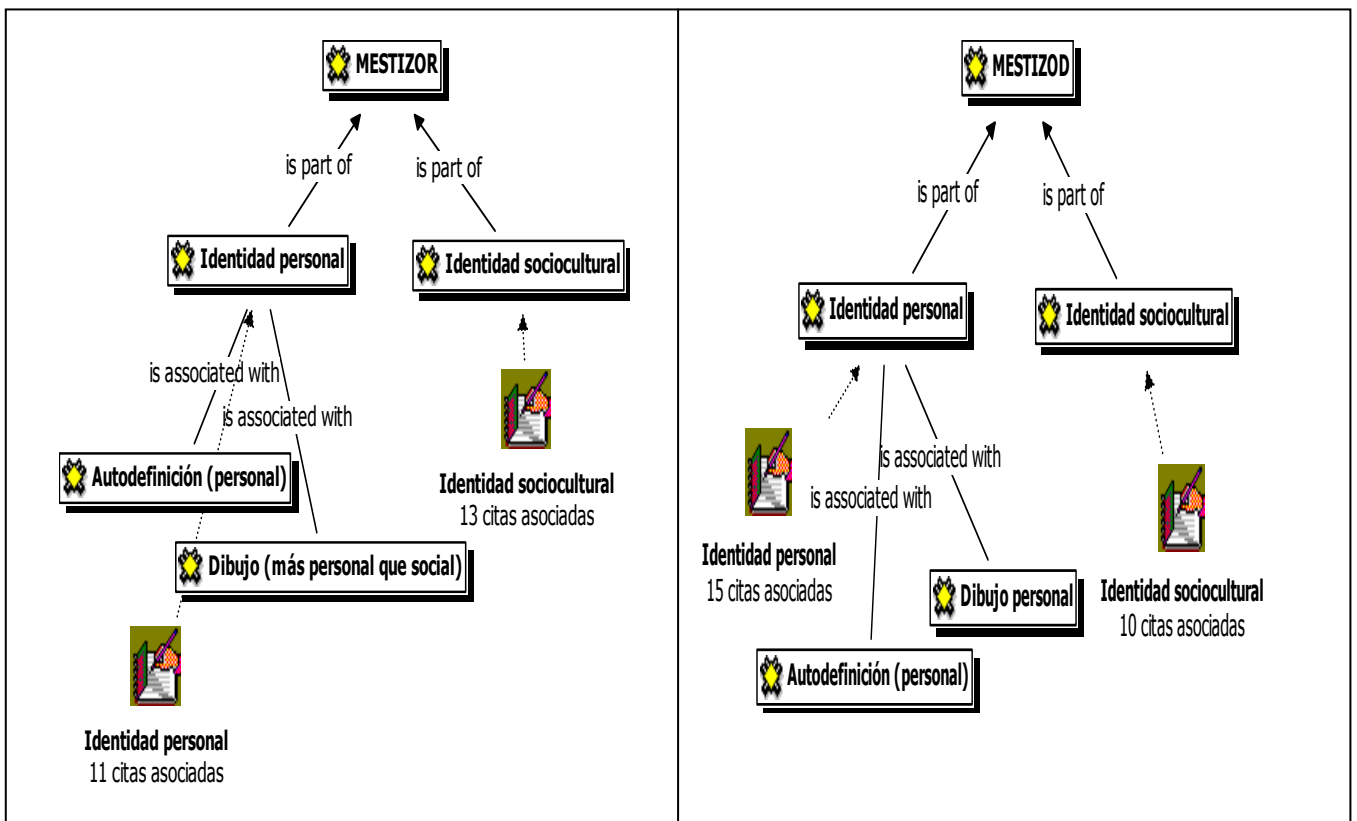


Figura 14.- Estudiantes donde predomina más claramente información relativa a la “identidad personal” en el recuento de citas y la categorización del dibujo y la autodefinición

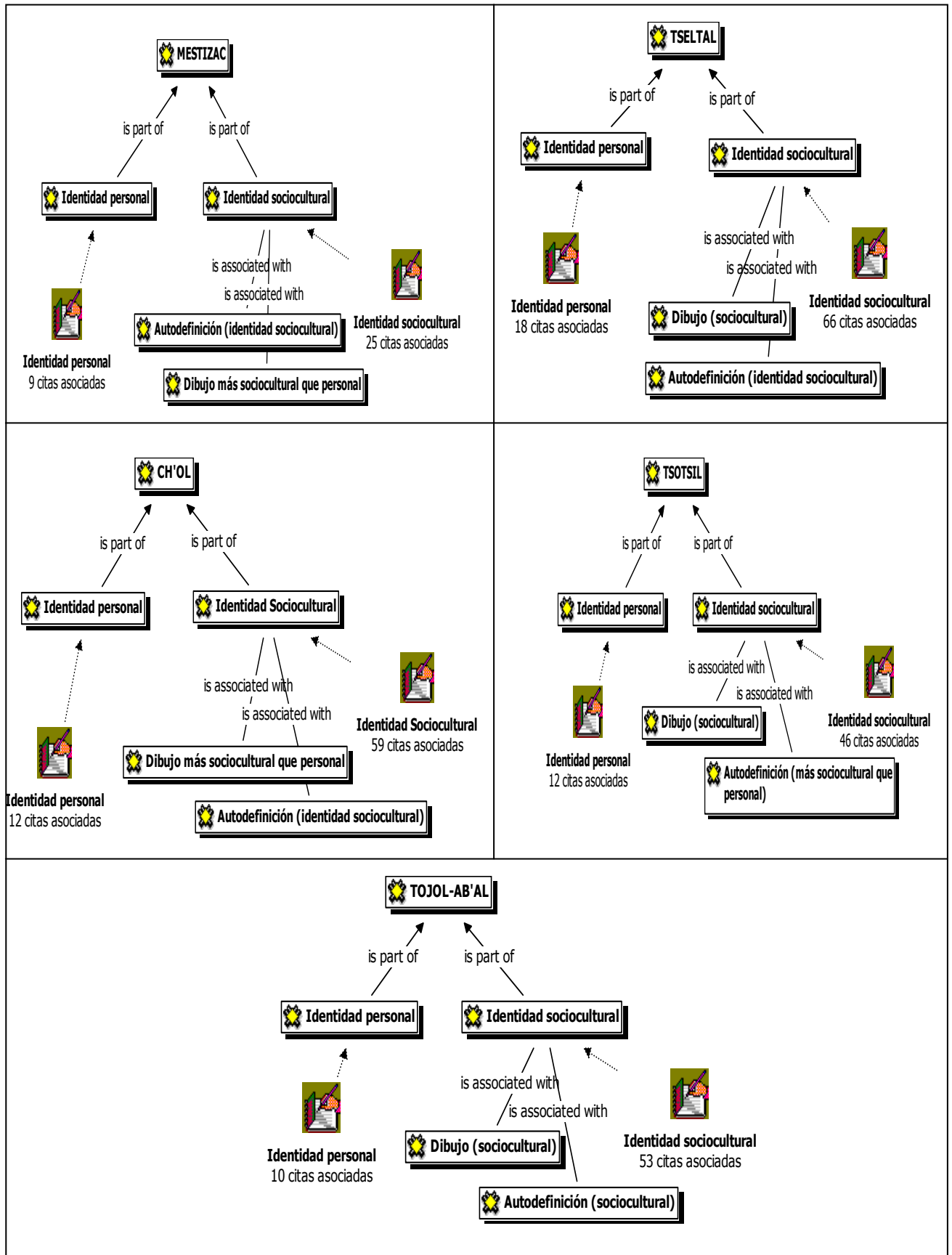


Figura 15.- Estudiantes donde predomina más claramente información relativa a la “identidad sociocultural” en el recuento de citas y la categorización del dibujo y la autodefinición

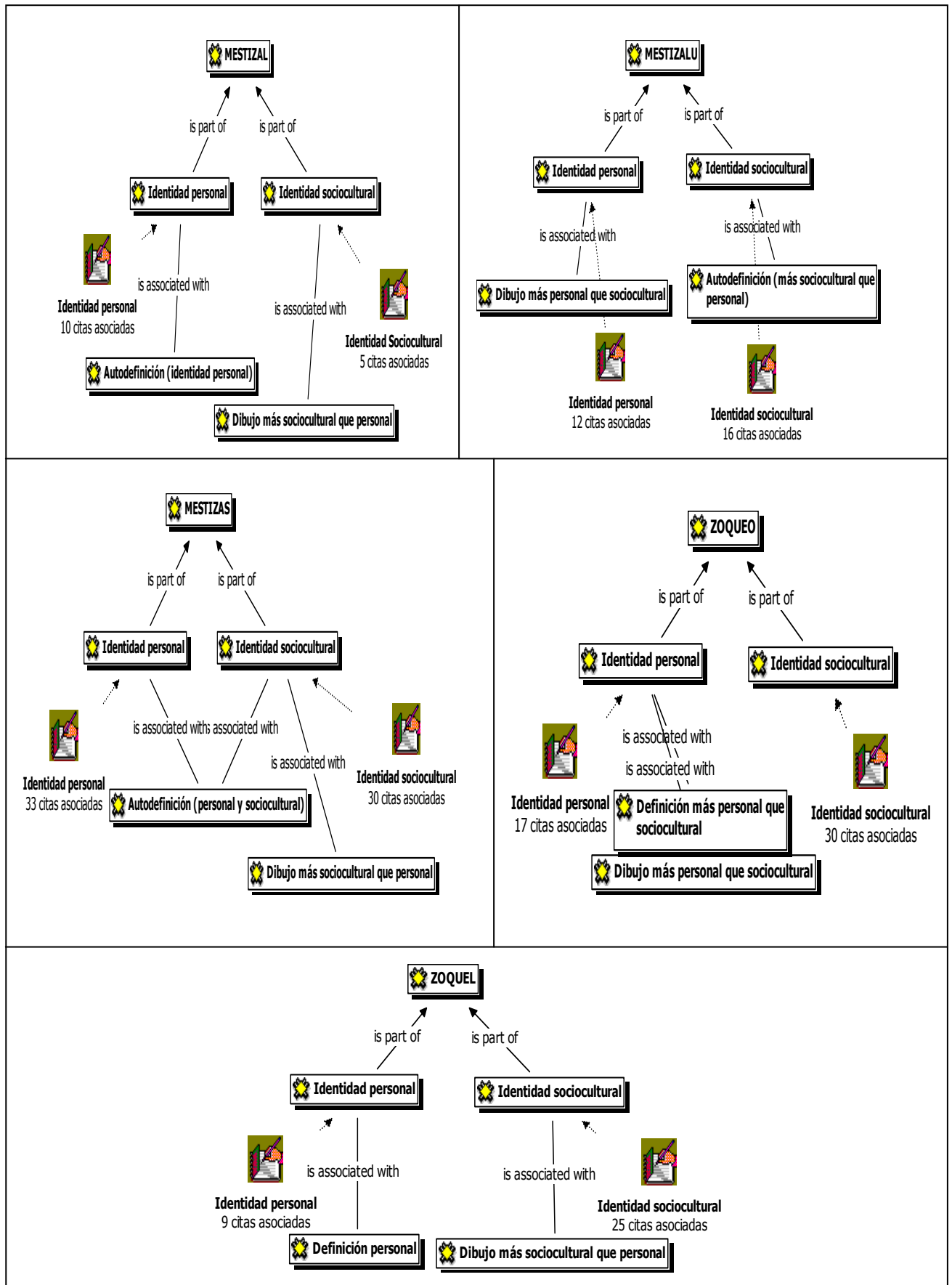


Figura 16.- Estudiantes donde no está tan claro el predominio de lo personal sobre lo sociocultural o lo sociocultural sobre lo personal en el recuento de citas y la categorización del dibujo y la autodefinition

En las figuras 14, 15 y 16 se observa como, teniendo en cuenta el recuento total de citas asociadas a la identidad personal y sociocultural; la categorización de los dibujos y de las autodefiniciones, hay dos mestizos donde predomina, claramente, las referencias a la identidad personal; 4 indígenas y 1 mestizo a la identidad sociocultural y 2 indígenas y 3 mestizos que se encuentran entre la identidad personal y sociocultural.

Exploración de distintas categorías siguiendo el enfoque de la Grounded Theory

Finalmente se realiza y presenta un análisis de distintas categorías pero esta vez siguiendo el marco de la *Grounded Theory*, es decir, “sin” una teoría previa. Estas categorías son la “chiapanecidad”; la “indigeneidad”; la “mexicanidad”; el sentirse “coleto/a”; el papel o significado de la “religión”; la exploración del grupo etnolingüístico (que significa ser tsotsil, tseltal, zoque, etc.) y la preocupación alrededor de la “naturaleza” (ver tabla 38). Después se analiza la opinión y percepción entre grupos (Indígenas Vs. Mestizos) antes y después de entrar en la Universidad, así como la preferencia por ciertas identidades socioculturales. Es decir, en algunas entrevistas se preguntó, por ejemplo, por la importancia de ciertas identidades en comparación a otras (“coleto” en comparación a “mexicano”; “indígena” Vs. “grupo etnolingüístico” o, simplemente, se pidió que los estudiantes ordenaran una serie de identidades como, por ejemplo, “tseltal”, “indígena”, “chiapaneco” y “mexicano”).

Muchas de las citas asociadas a la “Chiapanecidad” versan sobre la diversidad existente en el territorio (las distintas tradiciones, comidas, costumbres que conviven en el Estado). También se destaca la riqueza natural y las zonas turísticas. A pesar de que en las historias de vida analizadas estos elementos están más presentes en los mestizos. Concretamente en la “MestizaC”, la “MestizaLu”, la “MestizaS”, el “MestizoR” y el indígena “ZoqueO”. La “Tsotsil”, el “Tseltal” y el “Tojol-ab’al” relacionan la “chiapanecidad” con un determinado territorio, la unidad política y social que da una determinada región. El “Tseltal”, además, menciona el pasado maya del Estado de Chiapas y la discriminación que ha existido, a pesar de ello habla de unidad, también lo hace la “Tsotsil”. Veámoslo con ocho citas de los entrevistados mencionados. Anotamos al final los significados asociados a la chiapanecidad (por ejemplo, si el estudiante habla de la diversidad de culturas ponemos DIVERSIDAD).

Tabla 38.- Número de citas aparecidas en las “historias de vida” de los entrevistados en distintas categorías

	Chiapanecidad	Mexicanidad	Colecto/a	Indigenidad	Grupo etnolingüístico	Religión	Naturaleza	TOTAL
MestizaC	1	1	0	0	0	0	9	11
MestizaL	0	0	0	0	0	3	0	3
MestizaLu	1	1	1	0	0	3	0	6
MestizaS	2	1	0	0	1	11	0	15
MestizoR	1	1	1	0	1	1	0	5
MestizoD	1	1	4	0	0	1	0	7
Ch'ol	0	0	0	2	5	4	5	15
Tojolabal	1	1	0	4	12	5	3	25
Tsotsil	1	1	0	5	2	1	2	10
Tzeltal	1	2	0	9	6	0	5	18
ZoqueL	0	0	0	1	6	2	2	11
ZoqueO	1	1	0	4	3	1	0	8
TOTAL	10 (M=6; I=4)	10 (M=5; I=5)	6 (M=6; I=0)	25 (M=0; I=25)	36 (M=2; I=34)	32 (M=19; I=13)	26 (M=9; I=17)	134 (M=47; I=87)

Veamos algunos ejemplos de citas asociadas a la “chiapanecidad”.

“Igual. Este... un orgullo porqué... el orgullo de tener muchas zonas turísticas, desde el simple hecho que tengo como a 15 minutos los Lagos de Montebello y todas las zonas tan padres. A parte de tener cosas turísticas hay muchas variedades... desde el simple hecho de tener muchos recursos naturales, no? Muchos atractivos, mucha diversidad, muchas comidas o alguno de los productos también que nos identifican” (MestizaC, L1; P175). ZONAS TURISTICAS, RECURSOS NATURALES, DIVERSIDAD, COMIDAS.

“Muchas cosas. Cultura, mucha cultura, muchas formas de vivir, muchas formas de pensar, es muy colorido, Chiapas es muy colorido, entonces me gusta mucho, distintas comidas típicas que nos distinguen” (MestizaLu, L1; P67). DIVERSIDAD CULTURAL, COMIDAS.

“Pues las tradiciones que tenemos, por ejemplo la de Chiapa de Corzo, la destacábamos mucho, y... este, presumíamos mucho de los atractivos naturales” (MestizaS, L1; P147). TRADICIONES.

“Si. Más que nada es formar parte de una entidad, de Chiapas, de un Estado. Más que nada tener las costumbres, la tradición, la forma de vivir. Por ejemplo, saborear el pozol de cacao, tener presente la sopa de pan, todo esto. Las comidas, las formas de vestir, muy diversas, las festividades, todo, los tamales, los rezos a la virgen de Guadalupe” (MestizoR, L1; P123). TRADICIONES, COMIDAS, VESTIDOS.

“Ser chiapaneco creo que es, de alguna manera, una identidad que parte de una cultura ya en otro nivel, otra escala, somos un Estado que nos diferencia de otros Estados. Creo que el hecho de ser chiapaneco, muchos lo ven como de mucha tristeza, porqué hemos sido aquellos que nos hemos quedado por última, que ni tan siquiera existimos pero ha habido cambios. De un chiapaneco negado, que no existe, muy discriminado en muchas partes, hemos empezado a tomar un lugar, creo, ante la sociedad no solamente de nuestro país, sino de muchos países, como punto central para muchos, porqué de alguna forma siempre nos

hemos distinguido por la organización de nuestras comunidades (...) Pero a pesar yo creo que ser Chiapaneco es un orgullo porque digo, he nacido en un pueblo donde tiene un gran significado todo... Chiapas realmente es un pueblo maya, tal vez haya grupos zoque pero muy poco, pero en si casi la mayor parte de Chiapas es pueblo maya. El significado de Chiapaneco no es algo abstracto, lejos de esto, es un pueblo que tiene sus propias tradiciones, sus propios pueblos. Y que son muy diversas, a pesar de esta gran diversidad que tenemos existe esta comprensión, esta convivencia que creo que nos hace diferentes a muchos. En medio de esta gran diversidad cultural pues estamos unidos, este es el valor que le doy a ser Chiapaneco.

Qué crees que le da esta unidad a Chiapas...

Pues el ser maya... de alguna manera mi abuelo, por ejemplo, yo lo veo así, yo le doy un sentido muy profundo a nuestra procedencia, en que... también por la lengua que ha jugado un papel importante, entre tojolabales, tsotsiles, tseltales, todos, siempre vamos a coincidir en algo. Escucho cuando reza mi abuelo y pide por la paz de todo el mundo, pero principalmente que haya comprensión entre todos los que somos hermanos, se refiere más a los mayas, por ejemplo, que exista la unidad y no, por cuestiones de otros intereses, rompe la unión. En el rezo, en tsotsiles se hace lo mismo, en tojolabales. Culturalmente nos unimos por nuestras creencias, porque siempre hemos tenido una historia y un pasado igual, prácticamente no somos diferentes. Claro que empieza a existir distinciones por otras cuestiones, como en mi comunidad, pero en medio de todo esto existe la capacidad de entendimiento” (Tseltal, L1; P144). PROCEDENCIA MAYA, DIVERSIDAD, LENGUA, REGIÓN.

“Bueno. Es una pregunta que muchas veces me he hecho, no he podido darme una respuesta así exacta. Siento que ser chiapaneco es pertenecer al Estado que se denomina Chiapas, aunque ciertamente no tenemos los mismos derechos, pertenezco a un determinado estado, me siento Chiapaneco, por el territorio.

Y hay otros aspectos, las comidas...

Básicamente es por el territorio” (Tojolabal). TERRITORIO, REGIÓN.

“Una identidad donde puedes identificarte con un grupo de personas, donde ya estás con distintas regiones, por ejemplo San Cristóbal, San Juan Chamula, Comitán, Larráinzar, estar con este mismo grupo, somos originarios de Chiapas, venimos de distintos lugares pero somos chiapanecos y vamos a distintos Estados y decimos “somos chiapanecos”, como que cuando sales de Chiapas empieces a sentirte más chiapaneco y cuando sales de tu pueblo más de Chamula” (Tsotsil, L1; P157). TERRITORIO, UNIDAD.

“Pues me siento orgulloso por la inmensidad de riqueza que tiene Chiapas, por la cultura que tiene Chiapas, en ningún otro Estado vas a ver lo que tiene Chiapas. En Chiapas tu puedes escuchar la gente con diferentes tipos de vestuario, diferentes lenguas, entonces en otros estados ya no existe esto. Ser chiapaneco significa mostrarle al mundo algo típico, algo que en otros países ya no existe. Por ejemplo, aquí en Chiapas cuando viene un español y observa como labran la tierra, para un español es este... típico, le llama la atención” (ZoqueO, L1; P48). DIVERSIDAD.

En las definiciones hay un aspecto común, como dice el “ZoqueO”, se trata de “mostrarle al mundo algo típico”, es decir, los entrevistados enuncian aquello que identifica a Chiapas y, por lo tanto, que la hace distinta a otras regiones o Estados. Para algunos estos elementos son la diversidad de vestidos, comidas, tradiciones (el caso del ZoqueO, el Tseltal, el MestizoR, la MestizaC, la MestizaLu, la MestizaS); las riquezas naturales (la MestizaC); para otros el pasado maya y el punto de encuentro (las creencias comunes) entre los indios (el Tseltal) o la región, el territorio (el caso del Tojolabal, la Tsotsil y el Tseltal). La subcategoría más recurrente, construida a medida

que se analiza el corpus empírico (siguiendo la *Grounded Theory*), es la DIVERSIDAD (con 7 citas asociadas sobre 10), en ella caben las referencias a la diversidad o riqueza cultural existente en el territorio (tradiciones diversas, comidas, fiestas o costumbres). A pesar de que ello es destacado por mestizos y por indígenas, también es verdad que los indígenas introducen el elemento del “territorio” y la “unidad política” que otorga el Estado de Chiapas.

En la “mexicanidad” también se encuentran estos elementos. La diversidad (MestizaC) o el territorio (Tojolabal). A pesar de que se destaca la unidad o el elemento que permite unificar un colectivo, en este caso los mexicanos. La MestizaC y el ZoqueO hablan del “maricahi”, el Zoque O se refiere también a la “comida de Guadalajara”, la MestizaLu de compartir “características similares”. También hay referencias a México en tanto “unidad política” (la MestizaS y el Tseltal) a pesar de que el Tseltal y la Tsotsil no se sienten, dice por ejemplo la Tsotsil, el “100%” mexicanos. El Tseltal afirma “que la proyección de una cultura mexicana está muy folclorizado, está muy alterado, muy contaminado y que de alguna manera no me siento tan identificado porque no estamos presentes en ello”.

“Si. Es un orgullo ser mexicana. Significa un orgullo. No sé porqué tal vez como mexicanos tenemos muchas costumbres distintas a otros países, este o hay cosas desde el simple hecho que hay una comida que nos puede identificar como mexicanos o la música, no? De que el mariachi pues mexicano, no? Es un orgullo que nos puedan identificar con unas cosas que son buenas, bonitas, no? La diversidad que hay y todo, la naturaleza, la música, la comida, es una riqueza” (MestizaC, L1; P167). DIVERSIDAD, ELEMENTO UNIFICADOR.

“(…) Mexicana abarca todo, tanto Chiapas o como cualquier otro Estado de la República, compartimos características similares ya sea en la ropa, el lenguaje o lo que sea, vamos compartiendo estas formas, entonces yo creo que englobaría todo” (MestizaLu, L1; P171). ELEMENTO UNIFICADOR.

“Si, tal vez no tanto, o sea, una vez fuimos a una excursión con la escuela y me dijeron “tú eres de México, no?” y dije “no yo soy de Chiapas” y me empecé a reír porque México es pues la capital, a sí claro somos de México, pero Chiapas es donde vivo” (MestizaS, L1; P151). UNIDAD POLÍTICA.

“Claro, otro nivel. Otro nivel donde ya consideramos no únicamente indígenas... el ser mexicano es otro paso que ya realmente nos identificamos con ello en todo el mundo. El ser mexicanos significa pertenecer a un país que... realmente es, es un pueblo que posee sus propias características pero hace algunos meses que tuve la oportunidad de estar en el Distrito Federal y me hizo cambiar un poco el sentimiento de sentirme mexicano” (Tseltal, L1; P152). UNIDAD POLÍTICA.

“Porqué... el mexicano que se proyecta en el mundo es el charro, es el cantor, es el borracho. Mexicano todos aquellos que de alguna manera están siendo considerados por los políticos pero nosotros no. La cultura mexicana lo veo yo muy mezclado. Me atrevo a decirlo en que nos han hecho creer en muchas cosas que realmente, digo, para nosotros es

como una humillación. Por ejemplo la Virgen de Guadalupe. Todos dicen es la virgen de los mexicanos y yo me preguntaba y por qué apareció de verde, blanco y rojo, el color de la bandera, el color del partido que gobernó por más de 70 años en el país, por qué de este color aparece la virgen. Y si, es cierto, por qué si existió Jesucristo nunca vino a América, y por qué la Virgen de Guadalupe se apareció a un indígena y no a un mestizo, por ejemplo. Según la historia donde apareció la Virgen de Guadalupe, entonces yo me he dado cuenta de que la proyección de una cultura mexicana está muy folclorizado, está muy alterado, muy contaminado y que de alguna manera no me siento tan identificado porque no estamos presentes en ello. Como mexicanos nos sentimos por pertenecer a este territorio, por vivir en unos espacios que están dentro de las líneas políticas pero... que realmente nos sintamos orgullosos “soy mexicano porque así me proyecto” no. Porque siempre hemos sido negados, solamente cuando nos necesitan nos reconocen como tales, de nuestros derechos, ¿cuando se ha hecho valer, cumplir? Nunca, y esto es ser mexicano, donde a veces te consideran y a veces no. Forzosamente tenemos que identificarnos por ser indígenas, demostrar que somos mexicanos, se nos cuestiona que lo seamos, “eres mexicano o vienes de Guatemala”, lo primero que te dicen, o sea lo primero. Se supone que todos somos mexicanos y por qué privarnos de nuestros derechos, de circular por los Estados de México sin preguntas ni controles. Entonces, simplemente somos mexicanos por vivir en esta tierra pero por qué estemos proyectados no. Vamos vestidos como los tseltales y lo primero que van a decir “mira parece de Guatemala, debe ser de otro país”, como para ser tseltal como si fuéramos de otro mundo, distintos, menos. Yo digo que de alguna manera nos cambia el sentimiento de ser mexicanos, a grandes rasgos. No tanto porque seamos grandes sino porque vivimos en este espacio que ni tan siquiera quieren que ocupemos” (Tselal, L1; P156). UNIDAD POLÍTICA.

“Bueno mexicano pues si. Me siento orgulloso de ser parte de México, si.

¿Qué significa? ¿Cómo lo definirías?

Haber nacido en un territorio mexicano” (Tojolabal, L1; P223). TERRITORIO.

“Otro nivel, un rango más, creo. Si, me siento mexicana pero no al 100%, no sé por qué. Me siento mexicana, no manches, el grito y todo esto, las fiestas patrias y todo, te da un espíritu ahí dentro, mexicana y todo” (Tsotsil, L1; P161). FIESTAS.

“Es otro nivel, si, también me siento orgulloso de ello. Todos los mexicanos tenemos una gran cultura, en México existe la cultura de norte a sud y dependiendo del Estado varia mucho las culturas. Todo el mundo nos identificamos a nivel internacional con la música de mariachi, entonces y ello... con nuestra comida, con la comida de Guadalajara, entonces nos identificamos mucho. Me siento muy orgulloso también pero me siento más orgulloso de mi Estado, de mi raíz” (ZoqueO, L1; P52). ELEMENTO IDENTIFICADOR.

Hay seis citas (4 del “MestizoD”, 1 del “MestizoR” y 1 de la “MestizaLu”) asociadas a la “identidad coles/a”, es decir, aquellos que son de San Cristóbal de las Casas (“**Tú eres coles, no? Qué significa? Pues ya tengo estancia acá en San Cristóbal, como mis papás. Hemos estado viviendo acá en San Cristóbal**” (MestizoR, L1; P113). “*Este... bueno se dice, se cuenta, según dicen, según cuenta la historia aquí de San Cristóbal que cuando vinieron los españoles, a lo que fue la conquista, ellos traían una cola, usaban cola, tenían el pelo con una cola y de ahí de cola, coles y por eso*” (MestizaLu, L1; P55)). Una identidad que permite, como toda identidad sociocultural, marcar barreras entre grupos humanos (“*San Cristóbal coles, tu ves el alrededor y están los tseltales, por lógica un coles la gente tiene la creencia que vale más un coles que un indígena. El indígena puede ser tsotsil, tselal, cualquier tipo de*

indígena, si eres colete vales muy mucho. Pero al igual si tu te vas en Tuxtla te vas a encontrar que son otros ya, igual que en el lugar donde nazcas ahí vas a decir que soy colete. Pero en lo personal no es mucha necesidad sentirme chingón porqué soy colete” (MestizoD, L1; P161)). Para el “MestizoD” no es esencial decir “soy Colete”, opinión que comparte la “MestizaLu” quién prefiere la identidad de chiapaneca o de mexicana. En cambio para el “MestizoR” si que le identifica mucho.

“Pues si, aquí nací, soy mexicano y ya ni modos. Pero pienso que no es esencial para mi defender México, si hubiera nacido en Estados Unidos no sería esencial para mi decir que soy colete. Si soy colete, nací en San Cristóbal, pero igual hubiera nacido en Tuxtla y sería “conejo”, como dicen. Yo creo que ya depende de cada gente (MestizoD, L1; P159)”.

“Definir colete es decir pues si la gente de San Cristóbal. Entra también la comida, el pan típico de acá, que comes cosas de acá que te han ido. Y supone, supongo, de diferenciar entre los indígenas pero yo lo veo más que yo soy de acá y de chiquito no te preguntaron que querías ser, “quieres ser colete”, no, no te dieron a escoger y te chingaste” (MestizoD, L1; P174).

“Yo creo que chiapaneca, luego mexicana y luego coleta” (MestizaLu, L1; P59).

“Pues más que nada “colete”. Por ejemplo, me puedo ir a otro estado, a otra ciudad del mismo estado y sigue siendo mexicano no y siempre se dice “no, mi ciudad no la cambio por nada”, te acostumbras al modo de vida, al clima, a la comida, a la convivencia, a todo” (MestizoR, L1; P119).

Por lo que hace a la exploración de la categoría “identidad indígena” o “indigeneidad” (cuando el entrevistado hacía referencia a su pertenencia a la categoría sociocultural “indígena”) elaboramos distintas subcategorías o factores asociados (destaca la discriminación con 15 de 25 citas asociadas; lengua con 4 citas; orgullo con 3; interacción con los abuelos con 1; costumbres y tradiciones, también con una cita asociada y, finalmente, vestido o traje regional también con una cita) (ver tabla 39 y los ejemplos que siguen).

El factor o significado que presenta más ocurrencia cuando los indígenas hablan de su condición indígena es, pues, la “discriminación” (con 15 citas), seguido de la lengua (con 4). Adjuntamos, después de la tabla 40, algunos ejemplos más del factor o contenido de “discriminación” asociado a la chiapanequidad dada la importancia que se desprende si tenemos en cuenta el número de citas asociadas.

Tabla 39.- Exploración de la indigeneidad (factores asociados en un total de 25 citas)

Estudiante	Factores	Ejemplos
ZoqueO	Lengua (1 cita) Discriminación (3 cita)	“Mire... para mi ser indígena significa conservar tu lengua, tener una identidad, este... pues especial. Por ejemplo no es lo mismo hablar de un mestizo que de un indígena. Un indígena tiene lo suyo, su propia lengua, lo que caracteriza a un indígena es su lengua, su vestuario, su costumbre, su forma de ver el mundo, eso es, lo que lo distingue de los otros. Esto es lo que significa ser indígena” (ZoqueO, L1; P40). LENGUA.
ZoqueL	Discriminación (1 cita)	
Tsotsil	Discriminación (3 cita) Orgullo (2 citas)	
Tojol-ab'al	Lengua (2 citas) Vestido (1 cita) Discriminación (1 cita)	“Estoy muy orgullosa de ser indígena pero a la vez es difícil. Porque cuando vienes en la ciudad encuentras mucho la discriminación, el racismo...” (Tsotsil, L4; P30). DISCRIMINACIÓN.
Ch'ol	Orgullo (1 cita) Discriminación (1 cita)	
Tseltal	Lengua (1 cita) Costumbres (1 cita) Abuelos (1 cita) Discriminación (6 cita)	“Ser indígena... yo creo que como cualquier persona. El mestizo, el mestizo es mestizo. Yo no puedo, este, decir soy mestizo cuando realmente soy Ch'ol. Significa... es mi identidad, mi identidad, lo que soy y lo valoro y lo respeto. La forma de ser, es un orgullo (Ch'ol, L1; P143). ORGULLO.

“Es un tema que muchos dicen que ya ha quedado atrás, incluso el gobierno, la televisión. Pero es un factor que ha sido muy determinante, muy determinante en la vida social de los pueblos, muy determinante. Nunca ha disminuido la discriminación, es más, yo siento que lejos de... de ser personas capaces de entender el otro, todo parece indicar que lo que más está incrementando es la idea racista: “aquel es indígena pues no sabe nada”, “las comunidades no son capaces de pensar diversas cuestiones de política para el desarrollo del país”. La misma gente, la misma gente de nosotros, sale de su pueblo y niegan sus raíces, falta de autoestima que muchos, bueno esto es un producto de tantos años de discriminación” (Tseltal, L1; P36).

“Si, me he sentido discriminado, como indígena, porque a veces en... en las ciudades donde hay grandes instituciones, donde tienes que ir a pedir algo, los papeles, entonces no te atienden. Porque, piensa que yo aprendí a hablar el castellano en primaria, luego en la secundaria, pero no sabía nada de español, entonces te ven, como no te entienden, te ven menos” (Ch'ol, L1; P55).

“Sinceramente el zapatismo no fue una lucha que surgió por gusto, sino porque fue cuando los indígenas vieron que la discriminación y el racismo del gobierno y las clases altas, cuando lucharon para defender, porque el gobierno quería un asimilacionismo, cosa que los indígenas no querían eso, quieren vivir como son. No importa que sean ignorantes o trabajadores del campo, simplemente quieren conservar lo que los ancestros nos han enseñado, lo que es seguir practicando costumbres, las tradiciones, la lengua y todo eso” (Tojolabal, L7; P197).

“Tú eres indígena y te dicen “tú eres menos”, bueno, pues tu lo creas o no es cierto pero... en realidad no es cierto tu traes un conocimiento más allá de lo que ellos no lo saben o nunca lo van a aprender” (Tsotsil, L2; P49).

“Pero a veces eres un poco discriminado al hablar una lengua indígena. Todo porqué muchas personas del Estado tienen un estereotipo negativo de los indígenas, por ejemplo cuando una persona en Chiapas habla una lengua indígena lo consideran como Chamula, Chamula es como una ofensa para las personas de aquí de Chiapas, cuando realmente a Chamula se llama a las personas que viven en San Juan Chamula, realmente es lamentable que muchas personas no conozcan esta expresión y generalicen”. (ZoqueO, L3; P28).

De hecho todos los indígenas, menos la “ZoqueL”, dicen haberse sentido discriminados. *“Verbalmente y por actitudes... cuando entras en una tienda o en un restaurante, tu entras o, con tu familia o tu solita, te dicen “disculpe, tienes dinero para pagar”, te preguntan desde la entrada, hay mucho racismo la verdad”* (Tsotsil, L1; P42). Llegando al punto que para la Tsotsil “la discriminación” es lo peor que le ha pasado en la vida (*“La discriminación, es lo que más marca en mi vida, la discriminación...”* (Tsotsil, L1; P77)), por eso no es extraño que resuma su vida (ponga un título a su experiencia vital) con el siguiente anuncio: “la lucha contra la discriminación”. El Tseltal, por su lado, entró en la UNICH esperando demostrar que “nosotros, como indígenas, también existimos”. *“Tomando como base las vivencias de mi pueblo y de la gente indígena, que muchas veces... somos tan discriminados y tan rechazados por la sociedad que... y... como consecuencia de esto, ver todo, todos estos tratos que reciben la gente, las situaciones con las que nos encontramos, fue un motivo para mi de ingreso a la Universidad no de una manera así muy rencorista ni nada... pero, tenía la necesidad de demostrar que nosotros como indígenas también existimos y que no somos como aquellos que siempre han dicho que “los indígenas no sirven para nada”, que no tenemos la capacidad”* (Tseltal, L2; P20).

Los mestizos entrevistados, por su lado, reconocen el trato de desigualdad que han recibido y que reciben los indígenas. Al menos eso dicen cuando se les pregunta sobre si hay discriminación entre mestizos e indígenas. *“Si, yo creo que si. O sea de indígenas hacia nosotros no tanto pero muchos de nosotros como mestizos hacia ellos si porque yo he visto indígenas ahí en el centro, en una banqueta, y que si llega un mestizo se tiene que sentar a otro sitio. Un día le digo “pero señora... ¿por qué no se sienta con ella?”, “¡a no!”, me dijo, “es indígena y puede tener piojos”. No sé a mi esto no, no tiene nada de malo, al contrario”* (MestizaC, L1; P127). *“En la prepa cuando alguien, este, hacía algo incorrecto o mal se decía “ay no seas chamula”, entonces como que estabas acostumbrada a rebajarlo y a tener el concepto que ser indígena era algo malo, era ser menos, pero era como dejarse llevar por la bola de las personas”* (MestizaS, L2; P30). *“Ellos siempre dicen, es que hay muchos mitos acerca de los indios, cosas feas, que son sucios, que huelen mal y resulta que huelen más rico que yo, jejeje... que se cuidan mucho y todo. A veces, según los días en que tienen su menstruación, se decía uno de estos mitos, que se quedaban a la tierra ahí todo el día y como este tipo de cuestiones, totalmente falsas, que uno se crean en la mente y nunca se ha dado la*

oportunidad de conocer a la gente para saber de qué manera viven y si es verdad, es como muy ignorante este tipo de cuestiones” (MestizaS, L1; P38).

Pero las cosas cambian en relación a la convivencia que hay en la Universidad Intercultural de Chiapas según los estudiantes entrevistados o, al menos, se observa un cambio de opinión entre los grupos étnicos (mestizos Vs. indígenas) antes y después de entrar y estudiar en la UNICH. En la siguiente tabla (tabla 40) anotamos algunas de las respuestas a la pregunta sobre percepción entre grupos antes y después de entrar en la UNICH según grupo étnico (mestizos a la izquierda e indígenas a la derecha). La pregunta que formulábamos era la siguiente: *¿Qué opinión tenías de los indígenas/mestizos antes de entrar en la Universidad? ¿Ha cambiado tu opinión?*

Todos los mestizos, menos la “MestizaC”, han cambiado la opinión que tenían de los indígenas. La “MestizaC” habla de *“admiración hacia ellos”*, opinión mantenida gracias a la directora de la prepa que trabajó mucho tiempo con indígenas y le decía *“pues los indígenas no valen menos, todos somos iguales”*. Los otros mestizos, pero, afirman haber cambiado de opinión. La “MestizaL” pensaba que *“no tienen la capacidad que tenemos nosotros”*; el “MestizoR” *“que andan sin bañarse”*; la “MestizaLu” que son *“cochinos”* o la “MestizaS” que *“ser indígena es algo malo, es ser menos”*. Después de ingresar en la UNICH, en cambio, la “MestizaL” afirman *“he cambiado. En la prepa decía sí, como que la verdad me daban igual si existían o no. Pero conocí esta Universidad y vi que no, que es intercultural y que hay otras, otras etnias, comunidades. Los fui conociendo a fondo y la verdad es que tienen bastante cultura”*. El “MestizoD” está de acuerdo con la defensa de la diversidad: *“defender la diversidad de culturas, como en la escuela, no? Lo que estoy aprendiendo acá, no? Que no pasa nada si eres un tseltal o un tsotsil, fíjate que si que estoy de acuerdo, no?”*. El otro chico mestizo, el “MestizoR” también dice haber cambiado de opinión: *“un chorro. Antes decía “no manches pinxe escuela de indios qué voy a hacer, y no... ahorita es diferente”*. En la cita de la “MestizaLu” cuenta que al principio se sentía incómoda al llevar un traje regional pero ahora *“me he puesto como seis y la verdad me siento bien”*. Finalmente, la “MestizaS” veía a las indígenas, actualmente -según dice “sus amigas”, como aquellas que venden *“verduras y cosas en el mercado”*, como algo “malo”.

Tabla 40.- Citas asociadas a la percepción entre grupos antes-después de la UNICH

Mestizos	Indígenas
<p>“Antes los mestizos siempre nos creían con la idea de que el indígena es el esclavo. No piensa, no tiene la capacidad que tenemos nosotros. La sociedad misma, es la que el indígena es el indio y que no pueden estar en nuestro ámbito social. Ha cambiado. En la prepa decía si, como que la verdad me daban igual, si existían o no. Pero que conocí esta Universidad y vi, que no, que es intercultural y que hay otras, otras etnias, comunidades. Los fui conociendo a fondo y la verdad es que tienen bastante cultura... y hay que observar porqué sino uno no, la importancia que tiene eso, de que no se pierda la cosmovisión que tienen, si” (MestizaL, L1; P161).</p>	<p>“Puedo decirte que otro de los mejores momentos que he vivido es, precisamente, poder estar en el lugar que tal vez nunca lo soñé, es estar precisamente aquí en la Universidad, de ver la visión que tiene la Universidad, de convivir con diferentes culturas... de entendernos... de tratar de entender estas diferencias, nunca ver al otro como alguien inferior... y esto, pues yo siento que aquí, aquí se concluye, en una parte, de todos los consejos que me han dado mis compañeros indígenas, mis padres, mis abuelos” (Tselal, L22; P62).</p>
<p>“Bueno yo desde antes yo siempre que con admiración hacia ellos, mi directora en la prepa trabajó mucho tiempo con indígenas, entonces ya me platicaba y todo me decía “pues los indígenas no valen menos, todos somos iguales” y... y así de ellos como admiración, respeto porqué hay muchas cosas que tienen, que saben” (MestizaC, L1; P123).</p>	<p>“Me siento cómodo, me siento bien porque... hay gentes de otras comunidades, mestizos, que aprenden una lengua, si, el tsotsil o el tselal. Otra cosa que pasaba, antes, que los kaxlanes o los mestizos eran vistos superiores, ahorita son vistos igual, si aquél es mestizo es mestizo y si soy indígena soy indígena, mutuamente nos respetamos. Hay otras comunidades más de mestizos que también son amables porque tienen comercios y los indígenas van a comprar, hay relación comercial, y los respetan. A veces los indígenas, nosotros pues, tenemos campos donde trabajar, somos campesinos, a traer lechugas, repollos, o cualquier cosa, llega a vender por eso ya se respeta” (Ch’ol, L1; P67).</p>
<p>“Defender la diversidad de culturas, como en la escuela, no? Lo que estoy aprendiendo acá, no? Que no pasa nada si eres un tselal o un tsotsil, fijate que si que estoy de acuerdo, no? Pues que lo defiendan y que no les desprendan los valores” (MestizoD, L4; P139).</p>	<p>“Bueno, yo quería superarme, tener un mejor trabajo, eso era mi meta no porque me preocupaba mi cultura. Ya después de los conocimientos que he adquirido aquí en “lengua y cultura” me he dado cuenta que, que si que hay que preocuparse por la cultura, lo he adquirido aquí, esta consciencia y este interés. Me di cuenta que no es tan por superarme sino que hay que trabajar con mi pueblo” (Tojolabal, L1; P64).</p>
<p>“Un chorro. Antes decía “no manches pinxe escuela de indios qué voy hacer”, y no... ahorita es diferente. Ahora que ya soy de quinto semestre veo los de primer semestre que dicen lo mismo “no pinxe escuela, no sé qué”... Pensaba que, más que nada lo físico, andan sin bañar, todo sucios pero ya si vas con ellos, los conoces y todo cambia todo, es mentida, pensabas unas cosas pero no...” (MestizoR, L1; P103).</p>	<p>“Pero hoy en día, yo pienso que se está cambiando esta visión de tu eres menos, no sabes nada, creo que se está cambiando mucho, un poquito, al menos aquí en la Universidad, al menos aquí, es un paso muy grande... antes no se habla de la interculturalidad, se habla de la multiculturalidad, y aquí ya se está hablando, tan siquiera en la universidad se está aplicando pero afuera no. Como dice el profe Hiram “los que eran mestizos se jodieron”. La verdad es que acá no sé si lo disfrazan pero va cambiando un poco, no hay tanta discriminación, voy con mi traje y todo esto y nada” (Tsotsil, L8; P137).</p>
<p>“Si... en la secundaria, en la prepa tenía un concepto de no, no te juntes con la gente indígena. Es que son indios, chamulas, son lo peor, no se bañan, son cochinos, todo. Agarro y me entra esta reflexión, no? De decir por qué? Por qué si somos iguales? O sea iguales como personas, como seres humanos, aunque somos diferentes porqué pensamos diferente. Pero si somos iguales, y por ejemplo acá me tocó “no que mira que tienes que ponerte el traje regional de cada lugar”. Y al principio como que me sentí incómoda, que por qué, pero ya me fui adaptando y me sentí bien, ya me he puesto como seis y la verdad me siento bien pero hay gente... por ejemplo en una ocasión me puse un huipil de Oxchuc y me vieron unas amigas y me dijeron “como te vas a poner esto, no te da vergüenza”, “no, ¿por qué?”... al contrario es un orgullo” (MestizaLu, L1; P43).</p>	<p>“Lo hace y lo hacen porqué son manipulados por los propios estudiantes, muchos porqué caen en la, completamente, en la globalización, yo pienso eso... para que no niegues tu identidad depende mucho de ti y de la escuela donde estudias, en lo personal yo no niego mi identidad, nunca lo he hecho, a parte de que la UNICH me ha ayudado mucho a fomentar mi cultura, a darle valor, entonces depende mucho en la Universidad donde estás, hay escuelas que como indígena eres muy discriminado, se ríen de ti, y muchos jóvenes niegan por no sufrir esta discriminación” (ZoqueO, L1; P149).</p>
<p>“Pues... es que la verdad estaba acostumbrada ah... allá en Tuxtla, la capital, la mayoría de los indígenas lo que hacen es vender verduras y cosas en el mercado, entonces, en la prepa cuando alguien, este, hacía algo incorrecto o mal se decía “ay no seas chamula”, entonces como que estaba acostumbrada a rebajarlos y a tener el concepto que ser indígena era algo malo, era ser menos, pero era como dejarse llevar por la bola de las personas (...) Es lo que creía, pero al final de cuentas terminaron siendo mis amigas, como mi mamá me dijo, y ahora si es algo diferente, yo las aprecio mucho, valoro mucho sus culturas (...) de hecho me regalaron uno de sus vestidos que se utilizan y ahora lo utilizo, es algo muy padre, no es como antes que si me ponía algo así decía “ay no me voy a poner algo de esto” y ahora es algo muy padre.” (MestizaS, L1; P20).</p>	<p>“Yo la verdad no me imaginé eso. Este, yo el concepto de interculturalidad lo entendía pues que, iba a ver varias lenguas. Tal vez, en mi caso, pensaba que si iba a ver otras lenguas y también otras lenguas extranjeras, pensaba que iba a ser pura lengua, nunca me imaginé como ahorita que me dan clases. En mi caso quiero perfeccionar el zoque porque, la verdad, no sé escribirlo bien. Sólo sé como un 20, 10 por ciento” (ZoqueL, L1; P137).</p>

Los indígenas, por su lado, están a gusto en la Universidad. “*me siento cómodo*” – dice el “Ch’ol” (“*me siento bien porque... hay gentes de otras comunidades, mestizos, que aprenden una lengua, si, el tsotsil, el tseltal. Otra cosa que pasaba antes que los kaxlanes o los mestizos eran vistos superiores*”). “*Un sueño*” –afirma el Tseltal (“*puedo decirte que otro de los mejores momentos que he vivido es, precisamente, poder estar en el lugar que tal vez nunca soñé, es estar precisamente aquí en la Universidad (...)* nunca ver al otro como alguien inferior”). Están aprendiendo a fomentar sus culturas (afirman el “Tojolabal” y el “ZoqueO”). “*Me he dado cuenta que, que si que hay que preocuparse por la cultura*” –afirma el Tojolabal; “*La UNICH me ha ayudado mucho a fomentar mi cultura, a darle valor*” –concluye el ZoqueO. La Tsotsil también se siente bien en la Universidad (“*yo pienso que se está cambiando esta visión de tú eres menos, no sabes nada, creo que se está cambiando mucho, un poquito, al menos aquí en la Universidad (...) voy con mi traje y todo esto y nada*”). La otra indígena, la “ZoqueL”, entendía la “interculturalidad” como “*varias lenguas*”, “*pensaba que iba a ser pura lengua, nunca me imaginé como ahorita que me dan clases*”.

Otra categoría que aparece en la tabla 38 y que se explora en el presente trabajo es el de “grupo etnolingüístico” (con un total de 36 citas asociadas), con solamente dos citas extraídas de las “historias de vida” de los mestizos y las mestizas (la MestizaS y el MestizoR) frente a 34 producidas por los y las indígenas (destacando el Tojol-ab’al entrevistado con 12 citas). Analizando los contenidos que se asocian al “grupo etnolingüístico” (es decir, cuando los entrevistados hablan de su grupo etnolingüístico: mestizo, tsotsil, tseltal, ch’ol, etc., a qué hacen referencia) se observa que, principalmente, a la lengua (ver tabla 41).

Solamente hay dos citas extraídas de los mestizos. Se trata del “MestizoR” que cuando tiene que elegir entre “mestizo”, “coleto” y “chiapaneco” prefiere la categoría de “mestizo” (“*Si porqué hasta el momento me siento bien siendo como estoy. No me gustaría cambiar. ¿Qué entiendes por mestizo? No sé... más que nada, pues, tener una cultura diferente a las demás*” (MestizoR, L1; P131)). La “MestizaS”, por su lado, dice que nunca se había planteado el tema de ser “mestiza”. “*No. La verdad que fue aquí en la escuela que... tú eres indígena tsotsil, tú eres mestiza, no. Es que tal vez yo me veo normal antes y al entrar aquí es como soy yo, lo único que me viene por extranjero es que no pertenece a mi país, no más, y si es de otro Estado es como yo. Y ahora los*

indígenas son como yo. Me acuerdo que cuando conocí estas niñas una decía que no le gustaba que le dijeran “indígena” porque según ella “indígena” provenía de “indigente”, y entonces ella no quería esto y decía que eran personas normales como todos. Tal vez no sea como ella dice pero ella siendo indígena dice que no le gusta que le pongan estas etiquetas” (MestizaS, L1; P135).

Entre los indígenas vemos como el “grupo etnolingüístico” asociado a la “lengua” es la combinación que agrupa más citas (17 citas) (tabla 41). Veamos un par de ejemplos:

“Y hablando de mi lengua materna me siento muy orgulloso de saber hablar una lengua, una lengua que es el zoque, el zoque es una lengua que se habla en una región del Estado, lamentablemente esta lengua se está perdiendo y esto lo puedo constatar en mi colonia, donde muchos niños ya no hablan zoque y esto para mi es algo lamentable (ZoqueO, L7; P24).

“Como indígena tengo también ese don de poder hablar una lengua diferente al castellano. Una lengua que me permite comunicarme en el mundo de los indígenas, de sentirme dentro de la cosmovisión de ellos mismos, de ver el mundo de otra manera, de no estar nada más en el mundo como en castellano. La oportunidad de entrar en otro mundo, en otra cosmovisión, ver las fuerzas naturales como algo sagrado, significativo y reales. Algo que se debe respetar, tener cura” (Tseltal, L2; P128).

Le sigue el “orgullo o satisfacción” (5 citas) y el “traje regional” (4 citas). Otros factores asociados al “grupo etnolingüístico” son: creencias (3 citas), procedencia maya (2 citas) y, con solamente una cita presente en las entrevistas transcritas, “seguridad” derivado de la pertenencia al grupo, “reivindicación” del mismo y “tradiciones”.

Tabla 41.- Exploración del grupo etnolingüística entre indígenas (factores asociados en 34 citas)

Estudiante	Factores	Ejemplos
ZoqueO	Lengua (2 citas) Orgullo (1 cita)	“Ser tojolabal. Perteneciente a esa etnia. Yo soy de eso, hablo esa lengua (...) prácticamente lo que me hace distinguir es mi lengua tojolabal ” (Tojolabal, L1; P181).
ZoqueL	Creencias (2 cita) Traje (2 citas) Lengua (1 cita) Procedencia (1 cita)	LENGUA “llevo un traje, un traje regional, ellos lo llaman traje pero para mi lo llamo ropa, porqué la utilizo diariamente a veces. Eso es lo que estoy orgullosa de ser, creo que estoy más orgullosa de portar mi traje porqué en San Juan Chamula no se conoce la discriminación y el racismo, ahí eres igual que todos, aunque eres rico y pobre te respetan, no te dicen “largo de aquí”” (Tsotsil, L7; P49). TRAJE
Tsotsil	Lengua (1 cita) Traje (1 citas)	
Tojolabal	Lengua (7 citas) Orgullo (1 cita) Creencias (1 cita) Procedencia (1 cita) Seguridad (1 cita) Reivindicación (1 cita)	“Si... mira, como dijeran por ahí, soy un hombre verdadero, jeje, hombre de mil peros, me siento orgulloso de ser de esa zona, los choles” (Ch’ol, L1; P51). ORGULLO
Ch’ol	Tradiciones (1 cita) Orgullo (2 citas) Lengua (2 citas)	“Me gustaban los concursos de altares, el viernes hay uno. En los zoques, me gusta mucho, porque el grupo se organiza, se prepara la comida, a las tres de la mañana nos levantamos y los chavos pasan de casa en casa” (ZoqueL, L1; P55). CREENCIAS
Tseltal	Lengua (4 citas) Orgullo (1 cita) Traje (1 cita)	“Lo que significa es que soy Tojolabal, soy Tojolabal, de la cultura indígena, maya” (Tojolabal, L2; P181). PROCEDENCIA

Hasta al momento se han analizado los factores asociados a algunas identidades socioculturales (“chiapanecidad”; “mexicanidad”; “colet/a”; “indígena” y “grupo etnolingüística –tsotsil, tseltal, mestizo, ch’ol, etc.”). Una de las tareas o preguntas propuestas en las distintas entrevistas y, en relación a estas identidades, consistía en jerarquizar u ordenar algunas de ellas según la importancia que tenían para el entrevistado. Es decir, ordenar, por ejemplo, entre “chiapaneco”, “tsotsil” e “indígena”. Mostramos a continuación el resultado de la “jerarquización identitaria” realizaba por los estudiantes entrevistados (concretamente se ha preguntado por dicha jerarquización a la MestizaC; la MestizaLu; la MestizaS; el MestizoD; el MestizoR; el Tseltal; la Tsotsil; el Tojol-ab’al y el ZoqueO, de modo que quedan fuera de este ejercicio la MestizaL; la ZoqueL y el Ch’ol, debido a que no salió en las entrevistas el tema).

Tabla 42.- Jerarquización y comparación de identidades

Estudiante	Orden
MestizaC	1) “caramelo” (comunidad); 2) “chiapaneca”; 3) “mexicana”.
MestizaLu	1) “chiapaneca”; 2) “mexicana”; 3) “coleta”.
MestizaS	1) “chiapaneca”; 2) “mexicana”; 3) “mestiza”.
MestizoD	1) “mestizo”; 2) “coleta”; 3) “chiapaneco”.
MestizoR	1) “mestizo”; 2) “coleta”; 3) “chiapaneco”.
Tseltal	1) “indígena y tseltalero”; 2) “chiapaneco”; 3) “mexicano”.
Tsotsil	1) “chamula”; 2) “tsotsil”; 3) “chiapaneca”; 4) “mexicana”.
Tojolabal	1) “tojol-ab’al”; 2) “indígena”; 3) “chiapaneco”; 4) “mexicano”.
ZoqueO	1) “zoque”; 2) “chiapaneco”; 3) “mexicano”.

Según se observa en la tabla 42, de los 5 estudiantes mestizos que realizaron el ejercicio propuesto, dos de ellos prefirieron la identidad “chiapaneco/a”, dos la de “mestizo” y, finalmente, la MestizaC se decantó por el nombre que se da a los habitantes de su comunidad, los “caramelos”. Adjuntamos 5 citas de los mestizos que explican las respectivas elecciones realizadas.

“Te sientes “mexicana”, te sientes “caramelo”, te sientes “chiapaneca”, no? ¿Podrías ordenar estas identificaciones de mayor importancia a menor?

Pues yo diría que me siento más “caramelo” que otra cosa porque ya como desde pequeña empecé ahí. Todo lo que empecé a conocer fue ahí. Ya desde que pasó el tiempo pues me fui sintiendo chiapaneca porque fui aprendiendo cosas de mi Estado y lo último sería mexicana” (MestizaC, L1; P177).

“Antes hemos hablado de que te sentías coleta, verdad? Y mexicana, qué te sientas más coleta o mexicana?

Más mexicana.

Más mexicana y... ¿por qué?

Porqué coleta como que queda más pequeñito y mexicana abarca todo, tanto Chiapas o como cualquier otro Estado de la República, compartimos características similares ya sea en la ropa, el lenguaje o lo que sea, vamos compartiendo estas formas, entonces yo creo que englobaría todo.

Y de mexicana y chiapaneca, más...

Chiapaneca, sí.

Y, ¿por qué?

Chiapas es colorido, hay muchas culturas, también en otros Estados, pero en Chiapas es un poquito más fuerte toda la cuestión del zapatismo y todo como que agarro un poco más fuerte. Todos los Estados tienen sus propias culturas pero Chiapas si tiene algo grande, distinto, muy especial” (MestizaLu, L1; P165).

“Tú te sientes más... supongo que te sientes mexicana, chiapaneca, coleta, no? Pero si hubieras que calibrar estas distintas categorías ¿cuál es la más importante para ti?

Yo creo que chiapaneca, luego mexicana y luego coleta” (MestizaLu, L1; P57).

“Y... si te dan a elegir entre dos categorías para autodefinirte... mexicano o coletto, ¿cuál elegirías?”

Pues por el lugar dónde nací soy coletto, brother. Mexicano es amplio pues, no, no, no te va a caracterizar pues. No te vas a, los mexicanos somos todos, donde viene la distinción es decir soy de Chiapa de Corzo, los chiapacor seños o soy de San Cris” (MestizoD, L1; P165).

“Vamos a complicar las cosas... Y si tuvieras que ordenar estas categorías: coletto, chiapaneco, mestizo. Si tuvieras que ordenar estas categorías, aunque sea artificialmente...”

Mestizo, coletto y chiapaneco” (MestizoR, L1; P125).

Los indígenas, por su parte, resaltan el “grupo etnolingüístico” antes de la identidad chiapaneca, mexicana o indígena. A pesar de ello, el “tseltal” afirma que ser indígena y ser tseltalero es una y la misma cosa, es decir, que no existe diferencia entre ser o sentirse indígena y ser o sentirse tseltalero. La “tsotsil” se siente, primero, Chamula, habitante de este municipio. La identidad nacional “mexicano/a” queda relegada al último lugar en los cuatro estudiantes indígenas preguntados. Veamos sus respuestas.

“Si tuvieras de decidir entre tseltal e indígena, ¿con qué identificación te quedarías?”

Pues yo creo que, este, ahora si que... el sentido en si de ser indígena parte de lo que somos, de nuestra historia como personas de una cultura diferente, diferente en el sentido de que en comparación a otras, somos grupos muy diferenciados por muchas cuestiones. Pero yo, sinceramente, no separo lo indigenismo con el ser tseltalero. Para mi sería lo mismo, ser indígena es ser tseltalero y ser tseltalero es ser indígena. Es parte de mi cultura, la lengua es un elemento más de la cultura, por lo tanto no puedo decir si es muy importante para mi ser indígena o tseltalero, para mi tiene el mismo valor, es igual de importante, no puedo separarlo, lo veo como un conjunto de todo, de mi vivir, y ambos son importantes. Si no soy tseltalero no puedo identificarme como indígena, si soy tseltalero lógicamente soy indígena, de alguna manera, entonces yo lo veo de esta manera” (Tseltal, L1; P134).

“Hemos distinguido distintos niveles, no? Si tuvieras que ordenarlo jerárquicamente por orden de importancia, el hecho de ser indígena, tseltalero, mexicano, chiapaneco, ¿cómo lo ordenarías todo?”

Es importante pensarlo porqué de ahí parte la identidad, si uno no puede hacer la jerarquización. Muchos pueden decir que ser mexicano es lo más importante. Para mi lo más importante es ser indígena y ser tseltalero porqué de ahí parte mi vida, porqué de ahí parte lo que soy. En segundo termino quedaría ser Chiapaneco y, finalmente, ser Mexicano. Finalmente ser mexicano es simplemente una cosa muy abstracta, tal vez absurda, no se le encuentra sentido y ser indígena, tseltalero es lo que reflejas, es lo que vives, y yo no puedo decir lo importante es ser mexicano. En, por ejemplo, Montes Azules ha habido muchos desalojos, que esto se agravara y hubiese nuevo conflicto, puede haber la necesidad de refugiarnos a Guatemala, entonces si voy allá no dejo de ser indígena, tseltalero, voy a seguir siendo lo que soy, a pesar de que vivo en otro país, y en cambio mexicano ya deja de serlo, queda como un requisito de tus documentos pero nada más, ya no es el espacio, el territorio. En si el valor importante es ser indígena y tseltalero, chiapaneco y mexicano” (Tseltal, L1; P158).

“Si tuvieras que ordenar estas identidades... tsotsil-chamula, indígena, chiapaneca, mexicana...”

Primero soy de Chamula, soy tsotsil, soy chiapaneca y soy mexicana. Pero depende del lugar donde estés. Puedes decir en otros países, no puedes decir soy de Chamula, bueno tal vez, pero dirás soy Mexicana, Chiapaneca, soy tsotsil y radico en Chamula” (Tsotsil, L1; P163).

“Tú te sientes tojolabal, has dicho, indígena... pero si tuvieras que elegir... ¿qué es para ti más importante? ¿Sentirse tojolabal o indígena?”

Bueno, prácticamente todavía en nosotros no tenemos un concepto muy claro que somos indígenas. De hecho, hay esta ambigüedad, podemos considerarnos indígenas o no. Yo me considero de las dos partes, ser indígena y ser tojolabal” (Tojolabal, L1; P203).

“¿Podrías intentar clasificar estas identificaciones? Hemos hablado de la identidad tojolabal, indígena, mexicana, chiapaneca, podrías intentar ordenarlas por orden de importancia...”

Ehh... primer punto mi lengua Tojolabal, segundo punto ser indígena, tercer punto Chiapas, chiapaneco y, finalmente, como cuarto punto, mexicano. Simplemente porque bueno por lo más concreto me fui a mi lengua, es lo más concreto, es lo que más me distingue, lo otro ya serían cosas que la ley lo certifica” (Tojolabal, L1; P231).

“Eso te quería preguntar... hemos visto distintas identidades, distintas partes, ¿podrías ordenarlas?”

Sí. Todas son importantes. Pero quiero remarcar en primera mi raíz, como zoque, y en segunda como chiapaneco, son las dos cosas que a mi me ha interesado más, en lo personal, entonces a mi me ha gustado investigar mucho sobre mi raíz, de donde vienen los zokes. Nosotros somos descendientes de los olmecas según las investigaciones que se han hecho, que es distinto a los maya y esto a mi me enorgullece mucho porque ser maya es algo como muy común, son muchas, muchos indígenas son descendientes de los mayas y ser descendiente de los olmecas es algo que te llama la atención. Algo que me gusta de la lengua es que se habla de diferente forma y como chiapaneco me siento muy orgulloso por la riqueza que tiene Chiapas, y por la riqueza entiendo la riqueza en muchos aspectos, culturales, religiosos, lenguas, comidas, vestidos. Entonces me identifico mucho, a nivel nacional también pero es más mínimo, me intereso más por lo mío, mi lengua y por mi Estado” (ZoqueO, L1; P54).

Dada la importancia de la “religión” y la “naturaleza” en algunas definiciones de los y las estudiantes entrevistados se lleva a cabo un análisis de contenido de dichas categorías. Observamos en la tabla 38 que en la categoría “religión” predominan las citas efectuadas por los mestizos y las mestizas (19 de un total de 32); mientras que en la categoría “naturaleza” predominan las citas extraídas de las entrevistas realizadas con los indígenas (17 sobre un total de 26). De hecho, la única mestiza que se refiere a la naturaleza en su “historia de vida” es la “MestizaC”, muy preocupada por el medio ambiente, hecho que motivó su ingreso a la carrera de “desarrollo sustentable”. *“Bueno porque la carrera de Desarrollo Sustentable me interesó pues lo del medio ambiente que es lo que ahorita lo preocupante. Yo creo que nosotros debemos tomar la iniciativa, no? Nosotros lo hemos dañado, maltratado y tenemos que ayudarlo a reparar”* (MestizaC, L1; P18). Las otras citas de la “MestizaC” están, también, vinculadas a la preocupación por el medio ambiente y la necesidad de hacer algo para evitar su deterioro. *“Pues al principio triste para ver como todo el daño que estamos causando, nos enseñaban que si seguimos así el agua se contaminaría tanto y todo como así traumático de ver todas las consecuencias negativas por el daño ocasionado”*

(MestizaC, L1; P59). Algunas citas de los indígenas también muestran su deseo de respetar y cuidar el entorno. De hecho los significados relacionados con la naturaleza expresan o esta preocupación y la necesidad de respetar la naturaleza (9 citas) o vinculan la naturaleza con creencias y asuntos religiosos (8 citas). Veamos algunos ejemplos de ello.

“La cuestión de lo medio ambiental, hay las propias normas de uso y manejo de los recursos naturales, ahí no es tan preocupante porque años anteriores talaban los árboles pero ya de ahí... lo que si la pobreza, pobreza muchísimo” (Tselal, L9; P24). PREOCUPACIÓN MEDIO AMBIENTE.

“Y lo que es la naturaleza... yo, mi, aprecio mucho la naturaleza. Muchos dicen que los campesinos son los que talan árboles pero no es cierto. Ellos sólo buscan un terrenito para vivir y viene uno con dinero, los mestizos, compran el terreno y hacen madera, lo venden, lo destruyen todo. Y sino el mismo gobierno que quiere una oficina de madera. Me gustaría que... ahorita los campesinos tienen su terrenito, ahora yo pienso que hay que valorar lo que tenemos, lo poco que nos queda. También la cosmovisión de ellos...” (Ch’ol, L2; P123). PREOCUPACIÓN MEDIO AMBIENTE

“También incluyo a las plantas, que es la que me está dando vida, el agua, los animales, que hay que tener un respeto que no pase como está pasando ahora que muchos de los animales ya no están, ya no se ven por la casería y por esto, según nuestra cosmovisión, nuestra madre tierra. En mi familia, en mi casa, dependemos del maíz y del frijol y esta es nuestra casa, donde vivimos, mi familia con la naturaleza, si” (Tojolabal, L3; P254). PREOCUPACIÓN MEDIO AMBIENTE

“De respeto de la naturaleza, una cosmovisión de respetar, de que aquél cerro tiene dueño, tiene, este, que para ellos, nosotros, es un Dios. Que si una persona se espanta se queda el espíritu y que necesita para salir, necesita un curandero, un chamán. Y eso, pues, lo tiene que sacar, y a veces lo logra. Cada lugar tiene su dueño, distintos dioses. Pero ahorita se metió en la cabeza que existe un solo Dios pero cada montaña, río, tiene su, es sagrado, tenemos que respetarlo. Es una cosmovisión de... la naturaleza, el respeto” (Ch’ol, L2; P127). NATURALEZA-RELIGIÓN

“La comunidad elige una cueva, no conozco la historia, por qué, pero una cueva donde la gente llega a rezar, que es algo que no se puede decir, que no se puede perder. Y el respeto a la naturaleza. La tierra es la madre de todo por lo que es ahí donde sale todo lo que comemos. Mucha gente, pues, lo maltratan” (Tojolabal, L1; P166). NATURALEZA-RELIGIÓN

“La naturaleza es como, me han dicho también, en mi pueblo, siempre ha estado el maíz y el frijol y no hay que juzgarlos porque lloran, es sagrado, si la naturaleza es sagrada” (Zoquel, L1; P119). NATURALEZA-RELIGIÓN

En las 13 citas producidas por los indígenas referidas a la categoría “religión” destacan tres temas: el cambio de religión, relación religión y política o disputas religiosas (bajo la subcategoría “conflicto religioso” con 4 citas); la relación, ya visto en la categoría “naturaleza”, “religión-naturaleza” o “naturaleza-religión” (7 citas) y la religión en tanto “tradición familiar” (con 2 citas asociadas).

“Bueno, la verdad porque dicen que en la religión católica se permite que la gente indígena tome, dicen cosas malas, un desmadre, eso es lo que muchos permitieron que entraron adventista. Especialmente porque a muchas de las mujeres indígenas sufren por lo de los maridos toman mucho y son maltratadas. Por eso, muchos ya prefieren otra religión” (Tojolabal, L1; P26). CONFLICTO RELIGIOSO (cambio de religión).

“De tipo, de... los que estaban en la religión católico son los que tienen el PRD, son peredistas, y los que están en los evangélicos son de otro partido, por el bien del nuevo oriente o algo así. Lo que está pasando ahorita es que los dirigentes del PRD está disminuyendo su gente y hay controversia entre ellos, también, que muchos se van. Si entras en la religión se supone que tienes que entrar también en el partido (Tojolabal, L1; P38). CONFLICTO RELIGIOSO (relación política - religión).

“¿Qué significa para ti Dios?”

Creo mucho en eso pero la mayoría de mi familia cree más en la naturaleza, en la lluvia, el viento, los árboles, todo eso. Una de las tradiciones que más tenemos es el día de muertos, creo que las gentes tiene distintos formas de creer de la muerte y nosotros creemos que, por ejemplo, mi papá, mi papá murió hace 20 años, mi mamá quedó embarazada de dos meses de mi, pero... aunque no conocerlo me dice todo lo que fue mi papá, no me importa lo que haya hecho, pero el día de muertos creemos que papá viene y la verdad le hacemos unas ofrendas, ya ves las mesas, los altares que hacemos acá, ese día es muy sagrado, de mucha creencia, porque ahí oculta todo porque se siente. Los valores... la naturaleza sí, estos son, hay muchos, pero más o menos estos” (Tsotsil, L1; P120). RELIGIÓN-NATURALEZA.

“Yo digo que eso la religión, la católica, de que... cosas positivas. Por ejemplo, mi familia siempre me dice que no debo cambiar la religión porque si yo fuera a otra religión sería como faltarle al respeto a mi religión y además lo dicen, lo que me han inculcado mis abuelos, de que mi marido tiene que ser de la misma religión” (Zoquel, L1; P96). TRADICIÓN FAMILIAR.

Los mestizos, todos ellos católicos, vinculan la religión, básicamente, con la existencia y el mensaje de Dios (15 citas) o con la tradición familiar (4 citas). Veámoslo a través de ejemplos.

“La cosa más significativa para mí es Dios, este él rige la vida de todos, aunque por ejemplo tomemos, por ejemplo, decisiones, Dios sabe lo que hace y bueno o malo tiene que pasar y tener que aceptar las cosas” (MestizaLu, L4; P207). DIOS.

“Sí, yo... Dios es lo más importante de mi vida, para mí antes que mi familia Dios, luego mi familia, luego mis amigos y este... yo voy al grupo, no? Y esto es lo que más me caracteriza y nosotros nos dedicamos a ayudar, no? Y tenemos un lema que es, este, “el que no vive para servir no sirve para vivir”. Y entonces me gusta esta idea porque siempre estamos detrás de mejorar la calidad de vida, ahorita me metí en este grupo” (MestizaS, L1; P47). DIOS.

“Yo creo que si tienes Dios en tu vida sabes como actuar, claro esto no quiere decir que de repente no haya pecaditos así, jejeje... pero tratas de ir por un buen camino, de hacer las cosas bien, de respetar los otros, siempre te preocupas de los demás (MestizaS, L2; P95). DIOS.

“Digamos que yo quiero llegar a Dios, no ser una gran santa, no, pero Dios es todo para mí. Él me creó, me dio vida, gracias a él conozco todo lo que conozco, y si he tenido momentos malos también él me los ha dado para que sea mejor persona, para valorar, saber lo que es amar, ayudar, no sé, es todo, básicamente (MestizaS, L1; P119). DIOS.

“Pues una parte creo que la religión porque me lo han inculcado mis padres” (MestizaL, L1; P130). TRADICIÓN FAMILIAR.

“Yo pienso que... valores para mí, el respeto, tolerancia, saber escuchar. Y la verdad en creencias religiosas no es un tema de discusión, da igual los testigos y eso, practico la iglesia católica y conoces otras religiones y caes en lo mismo ves que se dicen hermanos pero que. Yo siento que la religión, el qué la maneja lo puso bien y quién lo sigue pues ni modos, mis papás son católicos y yo... pues igual... desde chiquito es la costumbre ir a la iglesia, no? Con mis papás y todo esto” (MestizoD, L1; P139). TRADICIÓN FAMILIAR.

En definitiva, que la religión se mezcla con creencias, tradiciones y valores alrededor de la naturaleza, por parte de los indígenas entrevistados, y principalmente en la creencia y mensaje de Dios en los mestizos.

Resumen de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la “versión reducida de la multimetodología autobiográfica” (MAr)

- **Contenidos sociales en los indígenas y personales en los mestizos.** Comparando los seis mestizos y los seis indígenas entrevistados destaca el mayor número de citas asociadas a la “identidad personal” por parte de los mestizos (sobre todo en la categoría “transiciones vitales”) y a la “identidad sociocultural” por parte de los indígenas (donde destaca los factores de “acciones orientados hacia la comunidad”; “satisfacción comunitaria”; “diferenciación grupal” y “sentido de conexión”). Esto se traduce por una mayor presencia de referencias personales en las historias de vida de los mestizos (explicando el curso de su vida a través de las “transiciones vitales”) y de cuestiones socioculturales en los indígenas (destacando la intención de regresar a la comunidad para colaborar en su desarrollo; la implicación en distintas actividades como danzas, creencias, etc.; la discriminación padecida y los elementos, como la lengua, las comidas, las fiestas y tradiciones o los “trajes” regionales, que distinguen y caracterizan los grupos étnicos y que están implicados, también, en la “satisfacción comunitaria”). Es ilustrativo de lo dicho, por ejemplo, la categoría “sí mismos posibles” caracterizada por el “autoempleo” en los mestizos (montar una empresa, por ejemplo) y por el deseo de colaborar en el desarrollo de las respectivas comunidades, en los indígenas. Es de destacar, también, el mayor número de citas en el “sentido de conexión”, “sentido de continuidad” y “residentes de toda la vida” aparecidas en las entrevistas realizadas con los indígenas. Los “residentes de toda la vida” (principalmente los abuelos) son aquellos que transmiten las historias, creencias (“sentido de conexión”) o espacios sagrados (“sentido de continuidad”) manteniendo el contacto con las tradiciones de intención ancestral. La mayor ocurrencia de contenidos sociales (comunidad, lengua, naturaleza) en los indígenas y personales (rasgos de personalidad) en los mestizos se observa, también, en el análisis realizado al “dibujo identitario” y la “autodefinición”. Ello no quiere decir que no aparezcan elementos sociales en las definiciones, entrevistas y dibujos de los mestizos como, por ejemplo, la “religión”, elemento destacado en mestizos y vinculado a la existencia y mensaje de Dios; así como, en

menor medida, a la tradición familiar. En los indígenas, en cambio, las creencias sobre la naturaleza (en tanto que ser viviente y sagrado) se mezclan con las prácticas y creencias religiosas (mucho más basadas en el respeto a la naturaleza). De modo que la religión parece asociada, en los indígenas, a la naturaleza, primero, las disputas o conflicto religioso, después, y el mantenimiento de la tradición familiar, finalmente.

- **Ventrilocuación personal y social.** Por lo que respeta a la “identidad narrativa” se localizan dos tipos de “ventrilocuación personal”: una basada en hacerse preguntas que permiten estimular y activar el discurso (*preguntas autoreferidas*); la otra en recuperar cosas dichas en un hipotético pasado. En la “ventrilocuación social” se observa la incorporación, en el propio discurso, de afirmaciones, expresiones o intenciones de otros y otras, mostrando la percepción que tiene uno de lo que otros piensan, dicen o sienten (“imágenes sociales reflejadas”).

- **Exploración de distintas categorías sociales (chiapanequidad, indigeneidad, grupo etnolingüístico).** El factor o significado más concurrente en la categoría “chiapanequidad” es la “diversidad” (de tradiciones, paisajes, comidas, costumbres y etnias). En la “indigeneidad” es la “discriminación”, a pesar de que se expresan cambios de opinión antes y después de entrar en la Universidad Intercultural de Chiapas. Todos los mestizos entrevistados, menos una, tenían una opinión negativa de los indígenas y todos los indígenas, menos una, dicen haberse sentido discriminados/as. En la UNICH, en cambio, los mestizos dicen tener opiniones y creencias favorables y los indígenas sentirse aceptados y cómodos. La lengua es el factor o contenido que más se repite cuando los estudiantes indígenas hablan de su grupo étnico.

Resumen de los resultados obtenidos

A continuación resumimos los resultados obtenidos, que pensamos son más importantes para encarar la discusión, en función del contenido, no del orden seguido anteriormente, es decir, de los instrumentos utilizados. Primero destacamos los datos referidos a la identidad personal y sociocultural (así como los mecanismos psicosociales asociados). A continuación los referidos a la “identidad narrativa” (ventrilocuación personal y social). Finalmente, la información referida a la percepción entre grupos. Ello nos debe permitir encarar la discusión con el objetivo de conectar la información disponible y elaborada (los resultados) con el marco teórico expuesto en la primera parte de la tesis doctoral.

Identidad personal y sociocultural

- Los mestizos presentan un número mayor de categorías y citas asociadas a la identidad personal en comparación con los indígenas, mientras estos muestran mayor número de categorías y citas asociadas a la identidad sociocultural en relación a los mestizos.
- La categoría que presenta una mayor ocurrencia en primera opción y en el cómputo total de las 5 categorías identitarias elegidas es la de “chiapaneco/a”. Categoría asociada a la diversidad de etnias, lenguas, comidas, tradiciones, paisajes y costumbres que conviven en el territorio.
- En los mestizos las 5 categorías más elegidas en primera opción (que identifican más y mejor a los estudiantes) son: “género”; “chiapaneco/a”; “mexicano/a” (asociado al hecho de compartir aspectos o rasgos como, por ejemplo el “mariachi”, entre los distintos Estados Federados de México); “inteligente” (la categoría personal con más ocurrencia) y, empatados, “religión” (asociado a la existencia y mensaje de Dios); “inquieto/a” y “estudiante”.

- En la tarea de “identidad comparada” los mestizos de San Cristóbal dicen sentirse “igual coletos que mexicanos” en un 50% de los casos. En los mestizos entrevistados, tres de San Cristóbal, solamente uno dice sentirse muy identificado con la etiqueta de “coleto/a” que le sirve para distinguirse de los “indígenas”.
- En el ejercicio de “jerarquización identitaria” dos estudiantes mestizos entrevistados sitúan en primera opción la identidad “mestizo/a”, seguida de “coleto/a” y de “chiapaneco/a”. Otros dos mestizos sitúan la identidad “chiapaneco/a” en primera opción y otra estudiante prefiere nombrar el nombre que se le da a los habitantes de su comunidad (los “caramelos”). La “mexicaneidad” se sitúa al final de la jerarquización identitaria.
- En los indígenas las 5 categorías más elegidas en primera opción son: “chiapaneco/a”; “grupo etnolingüístico”; “género”; “mexicano” (dos de los 6 indígenas entrevistados, pero, dicen no sentirse mexicanos al 100%) y “religión” (asociada, principalmente, a la cura, respeto y creencias alrededor de la naturaleza, así como a las relaciones con la política y las disputas sociales). Relacionado con la categoría “grupo etnolingüístico” cabe destacar que los significados asociados a ella (cuando los estudiantes se refieren al grupo etnolingüístico) están relacionados con la lengua (el tsotsil, tseltal, tojol-ab'al, etc.).
- Igualmente en la tarea de “identidad comparada” los indígenas, entre “grupo etnolingüístico” e “indigeneidad”, se sienten más identificados con la categoría “grupo etnolingüístico” (asociado con la lengua). La categoría “indigeneidad” se asocia principalmente, en las historias de vida, con la “discriminación”. Todos los estudiantes indígenas entrevistados, menos una, dicen haberse sentido discriminados y todos los mestizos, menos una, dicen haber cambiado su opinión antes y después de entrar en la UNICH en relación a los indígenas (de una valoración negativa a una positiva).

- En los 4 indígenas que han realizado la tarea de “jerarquización identitaria” tres de ellos sitúan en primera opción su “grupo etnolingüístico” y el otro, sitúa antes el ser de “chamula”, seguido de ser “tsotsil”, “chiapaneca” y “mexicana”. La identidad que figura en el último puesto en la “jerarquización identitaria” es la de “mexicano/a”.
- Las puntuaciones en los componentes de la “identidad étnica”, medidos a través de la “Escala de Identidad Étnica Multigrupo”, son superiores en indígenas que en mestizos. Las diferencias son estadísticamente significativas en los factores “identificación o afirmación étnica” y “conductas o actividades étnicas”. En la “exploración étnica” aunque las puntuaciones son superiores en indígenas las diferencias no son estadísticamente significativas.
- En relación a las citas asociadas a la identidad personal en las historias de vida de los o las 6 mestizos destaca el mecanismo asociado “trancisiones vitales”.
- Por lo que hace al contenido de las citas y, por lo tanto, de las categorías analizadas cabe destacar, en los mecanismos psicosociales implicados en la “identidad personal”, la diferencia entre los “sí mismos posibles” de los mestizos frente al de los indígenas entrevistados. Mientras que los primeros se ven montando su propia empresa; los segundos esperan colaborar en el desarrollo de sus respectivas comunidades. A pesar, hay una preocupación compartida: encontrar trabajo.
- En relación a las citas asociadas a la identidad sociocultural en las historias de vida de los o las 6 indígenas destaca las dimensiones asociadas: “acciones orientadas hacia la comunidad” (participación en eventos, festividades, costumbres de la comunidad); “satisfacción comunitaria”; “diferenciación grupal” (destacando la lengua, las comidas, las fiestas o tradiciones y los trajes regionales como principales motivos de diferenciación respecto otros grupos humanos) y, en cuarto lugar, el “sentido de conexión” (muy vinculada con los “residentes de toda la vida” –los ancianos- y con el “sentido de continuidad”). De modo que los abuelos permiten conectar el presente con el pasado del

grupo etnolingüística a través de la explicación de cuentos, mitos y leyendas (propiciando el “sentido de conexión”) y el respeto a iglesias, cerros, ríos o montañas (enfaticando el “sentido de continuidad”).

Identidad narrativa

- Hay un mayor número de citas referidas a la “ventrilocuación social”.
- El contenido de la “ventrilocuación personal” y la “ventrilocuación social” se basa en el uso de preguntas autoreferidas o recuperación de afirmaciones propias hechas en el pasado, en el primer caso (*ventrilocuación personal*), y en la incorporación en el propio discurso de afirmaciones, expresiones o intenciones de otros u otras, en el segundo (*ventrilocuación social*). Ambos recursos permiten estimular el discurso y activar la narración del estudiante, así como ilustrar, en el caso de la ventrilocuación social, la presencia de las “imágenes sociales reflejadas” o lo que los otros piensan o sienten sobre uno mismo o una misma.

Percepción entre grupos

- Dejando a parte los “juicios neutros” y las “no respuesta” hay una tendencia a valorar positivamente las percepciones que los miembros del propio grupo étnico tienen sobre él mismo (mestizos Vs. indígenas) y negativamente las percepciones que los miembros del otro grupo tienen sobre el propio grupo étnico (indígenas Vs. mestizos).
- El grupo indígena que los mestizos percibe más juicios negativos es el “tsotsil”, seguido de los “tseltales”.
- Los indígenas presentan más respuestas, percepciones o juicios neutros que los mestizos.

- Entre los distintos grupos indígenas los grupos que se perciben más negativamente, a pesar de que predominan los juicios neutros y positivos, son entre tseltales y tsotsiles.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general del trabajo que presentamos consiste en contrastar e ilustrar empíricamente el “modelo evolutivo y bifuncional de la identidad mediada” (MEBIM) que hemos expuesto en la primera parte de esta tesis doctoral. Este modelo tiene el propósito de dar cuenta de las funciones que tiene la identidad en la adolescencia (la *función ejecutiva* de la identidad personal y la *sociopolítica* de la identidad sociocultural), así como los mecanismos, de naturaleza psicosocial, que están asociados a su construcción.

En pocas palabras, partimos de que, en la adolescencia, la identidad, mediada principalmente por las narrativas o historias de vida, se expresa a través del autoconcepto en desarrollo. Es decir, *de la imagen, percepción o vivencia que tenemos de nosotros(as) mismos(as) o, más específicamente, del conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos para, por una parte, diferenciarnos de los demás (identidad personal) y, por un lado, para igualarnos con otros (identidad sociocultural).*

En el mencionado autoconcepto cabe destacar factores vinculados a la identidad personal y a la identidad sociocultural. Entendemos por “identidad personal” *aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de los rasgos o aspiraciones propias juntamente con el significado valorativo y emocional que está asociado a estos rasgos o aspiraciones. En ella caben características psicológicas y de personalidad (“soy optimista y alegre”), ideas y creencias (“no creo en Dios pero sí en la Justicia”) o aspiraciones futuras (“me gustaría ser empresario”).* Entendemos por identidad sociocultural *aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo cultural, institucional e históricamente situado, juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia (“soy tseltal, indígena y chiapaneco”).* La “identidad narrativa” es el vínculo inevitable entre uno y otro tipo de identidad, como *configuración dinámica que permite vincular el mundo sociocultural y personal mediante el despliegue de una autodefinición que integra el pasado con el presente anticipando el futuro (quién he sido, quién soy y quién quiero ser). Ello permite dar consistencia, coherencia, propósito, sentido y significado a nuestra vida.*

Las “transiciones vitales”, los “sí mismos posibles” y los “vínculos afectivos” estarían vinculados a la construcción de la identidad personal (relacionados con las *crisis* en tanto motores del cambio personal). En cambio, en la identidad sociocultural, estimulada por conflictos intergrupales, destacamos los mecanismos de “acción-transformación” (acciones cotidianas, acciones orientadas hacia la comunidad, acciones relacionadas con proyectos futuros) y de “identificación simbólica” (diferenciación grupal, comparación social, satisfacción comunitaria, sentido de conexión, membrecía, sentido de continuidad y residentes de toda la vida).

Nuestro objetivo principal consiste en ilustrar estas dos funciones y los mecanismos psicosociales asociados a su construcción a partir de una muestra multicultural formada por estudiantes indígenas y mestizos de la Universidad Intercultural de Chiapas. En lo expuesto subyace una sospecha: esperamos encontrar diferencias entre los estudiantes indígenas (tsotsiles, tseltales, tojolabales, choles, zoques) y los mestizos (dicho a los estudiantes que tienen como lengua materna el español o castellano).

Organizamos el contenido de esta última parte del trabajo según los cuatro puntos siguientes:

- 1) Primero, en el apartado dedicado a la “discusión”, ponemos en relación los resultados con los objetivos e hipótesis de investigación; es decir, interpretamos los datos empíricos a la luz del modelo teórico propuesto, así como de investigaciones y trabajos previos existentes en la literatura. Para ello seguimos el esquema de los objetivos y las hipótesis de investigación que figuran al final del marco teórico.
- 2) A continuación, en las conclusiones, exponemos una reflexión sobre las implicaciones que los datos obtenidos tienen en el marco del objeto de estudio.
- 3) En tercer lugar, en forma de autocrítica, notamos aspectos críticos de la investigación, es decir, cuestiones a mejorar o puntos débiles del trabajo realizado.

- 4) Finalmente, sugerimos algunas posibles líneas de investigación o consideraciones sobre la dirección que deberían tomar las próximas investigaciones sobre este tema estudiado.

- **Discusión de los resultados**

Hemos propuesto ocho objetivos específicos y trece hipótesis de investigación. Vamos, a continuación, a comprobar si es posible rechazar estas hipótesis en función de los resultados empíricos obtenidos. Cabe comentar que no pretendemos confirmar hipótesis, simplemente rechazarlas o no (en caso de que se pueda realizar).

Objetivo 1: Analizar el peso específico (la importancia otorgada por los sujetos) de las categorías referidas a la identidad personal y a la identidad sociocultural en el autoconcepto evaluado mediante la segunda parte del cuestionario FI-PG.

Hipótesis 1a: En la parte 2 del cuestionario FI-PG, se espera encontrar un mayor número de categorías personales en el grupo mestizo en comparación con el grupo indígena.

Hipótesis 1b: En la parte 2 del cuestionario de FI-PG, se espera encontrar un mayor número de categorías socioculturales en el grupo indígena en comparación con el grupo mestizo.

Los resultados hallados son congruentes con las hipótesis 1a y 1b ya que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre la media del cómputo total de categorías personales de los mestizos -media de 2,29 sobre un total de 5- en comparación con los indígenas -media de 1,25 también sobre 5- ($F= 61,687$; $p < 0,05$) (hipótesis 1a). También se ha encontrado un mayor número de categorías socioculturales en el grupo indígena -media de 3,76 sobre 5- en comparación con el grupo mestizo -media de 2,69- ($F = 63,404$; $p < 0,05$). Ello sugiere una mayor presencia de elementos socioculturales en el autoconcepto de los indígenas en comparación al autoconcepto de los mestizos (hipótesis 1b). Aún teniendo en cuenta que en los mestizos hay más categorías referidas a la identidad sociocultural (2,69) que

a la identidad personal (2,29), esta diferencia es mucho mayor en los indígenas. ¿Cómo se pueden interpretar estas divergencias?

Según la teoría de la “identidad social” de Henri Tajfel (1984), cuando un grupo humano (étnico, nacional, lingüístico) es considerado minoritario frente al status quo de otro grupo que ostenta los privilegios y las relaciones de poder, es decir, que tiene garantizada la existencia en el futuro (la conservación de su lengua materna, tradiciones, costumbres y creencias), el grupo minoritario puede entrar en un proceso de “competición social” con el objetivo de conservar la propia dignidad e identidad asociada a la pertenencia a un grupo mal valorado por el grupo mayoritario. Así, siguiendo la hipótesis que se desprende de las ideas de Tajfel y Turner (1985), el grupo acentuará aquellos aspectos que son, precisamente, objeto de prejuicio o estereotipo por parte de la comunidad dominante en el espacio social: sería el caso del “orgullo gay”, “el red power”, “lo negro es bello”, etc. ejemplos en los que se dan formas de reevaluación positiva de las características estigmatizadas del grupo.

En nuestro caso, los indígenas no tienen garantizados sus derechos y la existencia de sus lenguas y prácticas en el futuro mientras que los mestizos dan por supuesta su condición sociocultural (su lengua, sus creencias y sus tradiciones). Ello significa que los primeros tienen que “luchar” (o, utilizando las palabra de Charles Taylor, “ganar el reconocimiento” de los derechos de sus respectivos grupos, las llamadas “políticas de identidad”) y, en cambio, los segundos dan por sentado que el español nunca será una lengua en peligro de extinción, por ejemplo. Esta situación podría activar la necesidad en los primeros de reivindicar la existencia de sus rasgos socioculturales al sentirse amenazados (es la función sociopolítica de la identidad sociocultural que hemos propuesto). Sin embargo, esta explicación no parece ser suficiente. Investigaciones previas concluyen que, en el proceso de construcción de la identidad, la explicación procedente del marco teórico tajfeliano tiene que ser completada con la teoría de las “representaciones sociales” ya que el primero no cumple con algunas de sus predicciones (Vila, del Valle, Perera, Monreal y Barrett, 1998). Esto nos lleva a considerar la construcción de la identidad en un sentido más amplio que la simple comparación entre grupos, elemento por sí mismo muy importante.

En nuestra definición de cultura hemos expuesto dos componentes fundamentales que se deben tener en cuenta para entender la peculiaridad y singularidad de un determinado grupo humano, a saber: las “formas explícitas” e “implícitas” de vida compartida; es decir, los instrumentos y artefactos utilizados y valorados por una comunidad (*formas explícitas de vida compartida*) y las maneras tácitas de creer, sentir y actuar (*formas implícitas de vida compartida*). Las primeras comprenden el aspecto cultural de la conciencia estudiado por Vygotski y su escuela (los “signos” –lo llamaba el psicólogo bielorruso, las “prótesis” –dice Bruner, los “artefactos” –Michael Cole o los “instrumentos psicológicos” –según Alex Kozulin). En definitiva, se trata del hecho de que nuestra conducta y nuestras formas superiores de vida mental (nuestra memoria voluntaria, nuestro pensamiento racional o nuestro lenguaje) están mediadas por “símbolos”, de origen arbitrario y convencional (cultural), que permiten orientar, guiar, dominar, planificar y ejecutar nuestras acciones. En el caso de los estudiantes que forman parte de algún grupo indígena (tsotsiles, tseltales, tojolabales, etc.) pueden estar expuestos a “formas explícitas de vida compartida” orientadas a acentuar sus rasgos socioculturales (por ejemplo, la danza del tigre de la que nos habla el joven ch’ol, la iglesia de San Juan Chamula de la estudiante tsotsil o el concurso de altares de la zoque entrevistada no son más que instrumentos de memoria colectiva que tienen la función de dar existencia, consistencia y solidaridad al grupo humano o comunidad). Estas prácticas o formas de vida explícita están sustentadas en las *formas implícitas de vida compartida* (las “teorías implícitas” de María José Rodrigo; las “creencias” de Ortega y Gasset, las “representaciones sociales” de Moscovici o los fondos de conocimiento y autoevidencias presentes en los “formatos” de Jerome Bruner o las “escenas atencionales conjuntas” de las que habla Michael Tomasello). Se trata, pues, de aquellos modos naturales de pensar, creer y actuar que se dan por supuestos, y que facilitan nuestra vida en sociedad. La creencia, en los indígenas, de que un árbol y un cerro tienen vida y que, por lo tanto, en lugar de decir el “tronco” de un árbol cabe decir el “brazo” del árbol. Estos aspectos indivisibles, las formas *explícitas* e *implícitas* de vida compartida, son los que permiten construir la identidad y, por lo tanto, generar el autoconcepto. Ello implica decir (de hecho, esta sería nuestra hipótesis) que las formas explícitas e implícitas de vida compartida de los indígenas están orientadas a la vida en comunidad, a la existencia colectiva (función *sociopolítica* de la identidad sociocultural), mientras que las formas explícitas e implícitas de vida compartida de los mestizos estarían más orientadas a la existencia individual, al proyecto de vida de cada

cual (función *ejecutiva* de la identidad personal). Eso podría explicar las diferencias halladas en los autoconceptos en indígenas y mestizos.

Objetivo 2: Comparar, en el caso de los miembros de grupos indígenas (tsotsiles, tseltales, tojolabales, etc.), la identidad etnolingüística (tsotsil, tseltal, ch'ol, etc.) con la categoría de “indígena”.

Hipótesis 2: Se espera que el 50% o más de los estudiantes indígenas elijan la categoría “grupo etnolingüístico”.

Los resultados apoyan la hipótesis 2 ya que el 65,8% de los indígenas que componen la muestra (123 estudiantes de un total de 187) eligen la categoría “grupo etnolingüístico” (tsotsil, tseltal, tojol-ab'al, ch'ol, etc.). Los estudiantes se sienten más vinculados a la categoría de su “grupo etnolingüístico” que a la de “indígena”. ¿Qué quiere decir esto?

Básicamente, que la “lengua” se define como un elemento básico a la hora de construir una determinada identidad sociocultural (en este caso étnica) en los estudiantes que han participado en el estudio.

La lengua, dice Nadal (2005; 2007a) deviene en un instrumento empírico que permite objetivar la existencia y comunidad de un determinado grupo, de modo que nos permite discriminar, definir y delimitar el “nosotros” (los que hablamos “x”) frente al “ellos” (los “extraños” que hablan “y”). En este sentido, los distintos grupos étnicos tienen sus lenguas (tsotsil, tseltal, tojol-ab'al, ch'ol, zoque) pero la identidad “indígena”, no puesto que no existe una única lengua indígena que permita vincular los distintos grupos etnolingüísticos que viven en Chiapas. Fishman (1977) considera que, cuando la lengua se convierte en fuente de identidad étnica, se transforma en el símbolo por excelencia de la misma. Así, la lengua representaría la esencia del propio grupo, la calidad que lo distingue y le da personalidad propia, por así decirlo. Por lo tanto, si el hecho lingüístico se convierte en un símbolo identitario primordial, tal y como parece suceder en la mayoría de los participantes indígenas de nuestro estudio, pasa a ser algo “esencial” y entra a formar parte de la definición de uno mismo (el autoconcepto), alcanzando la esfera emotiva, por una parte, a través del sentimiento de semejanza,

pertenencia y solidaridad a un determinado colectivo que comparte esta lengua y, por otra, a través del sentimiento de diferencia respecto a otros grupos que no la entienden ni hablan.

Estos procesos se acentúan y se vuelven más complejos en contextos plurilingües y pluriculturales (Lapresta, 2004). Las situaciones de contacto entre lenguas conlleva, inevitablemente, relaciones de poder en relación a los derechos individuales y colectivos (es decir, los usos que puede tener esta lengua en el espacio social y, en último término, la existencia y reconocimiento de la misma). Este es el espacio de *reivindicación* de derechos propiciado por la *función sociopolítica* de la identidad sociocultural. Cuando la lengua y, por lo tanto y como hemos dicho, el grupo representado en ella, ocupa posiciones minoritarias respecto a otra (en nuestro caso el español o castellano), aparece el riesgo de desaparición de la misma y, repitámoslo, la percepción de desaparición del propio grupo étnico (ya que éste está básicamente caracterizado por la lengua). En el caso de que la pervivencia se perciba como seriamente amenazada, ello puede ser vivido con angustia ya que la lengua, asociada a la emotividad, al sentido de existencia del individuo, es la misma esencia de la persona como miembro de un grupo humano que la “informa”, “protege” y la “cuida” (“son los míos y por lo tanto me solidarizo con ellos, los ayudo y protejo, porque ellos harán lo mismo conmigo”). Eso explicaría el elevado porcentaje de indígenas que se categorizan preferentemente con su grupo lingüístico (tsotsil, tseltal, zoque, etc.) y el hecho de que, en la tarea de elección de identidades personales y socioculturales, la categoría “grupo etnolingüístico” haya aparecido solamente en el autoconcepto de los indígenas (siendo la segunda categoría con más elecciones en primera opción, después de “chiapaneco/a”, y la tercera en el total de las cinco categorías posibles seleccionadas, después de “chiapaneco/a” y “estudiante”). En los mestizos no hay percepción de pérdida de la lengua ya que esta domina el espacio sociopolítico de negociación (está presente en la calle, en los medios de comunicación y en las instituciones educativas, políticas, etc.) y, por lo tanto, no necesita ser *reivindicada* (solamente dos mestizos, frente a treinta y siete indígenas, seleccionan la categoría “grupo etnolingüístico -castellano” como identidad prioritaria).

Objetivo 3: Comparar, en el caso de los mestizos residentes en San Cristóbal de las Casas, la identidad “coleto/a” con la identidad “mexicano/a”.

Hipótesis 3: Se espera que el 50% o más de los estudiantes indígenas elijan la categoría “coleto/a”.

La hipótesis 3 se rechaza dado que los datos empíricos disponibles apuntan a que el 50% de los estudiantes mestizos que residen en San Cristóbal de las Casas y que han participado en el estudio se sienten “tan coletos como mexicanos”. Únicamente el 15% prefiere la categoría “coleto/a” a la de “mexicano/a”. La idea subyacente que se intentaba barajar era que la identidad “coleto/a” (dada a los mestizos en homenaje a los españoles que llegaron a San Cristóbal de las Casas con “colas”) pondría de manifiesto más ocurrencia asociada que la identidad nacional “mexicano/a” ya que la primera, al ser más local, daba más información a los estudiantes. En otras palabras: según la teoría de las “identidades superpuestas” que hemos presentado en la primera parte del marco teórico, las categorizaciones identitarias son múltiples (Vila, 2006) pero están ordenadas y jerarquizadas, de modo que no todas tienen la misma importancia para el sujeto. Uno puede sentirse, por ejemplo, más catalán o español que europeo y, sin embargo, decir que se siente catalán, español y europeo. La intención era averiguar si los estudiantes mestizos y San Cristobalenses de la UNICH se sentían más “coletos” (preferían la referencia a su comunidad más local) que “mexicanos” (la identidad nacional más global en tanto que engulle los miembros de los distintos Estados Federados de México).

Objetivo 4: Analizar las “imágenes sociales reflejadas” relacionadas con las percepciones que tienen los chicos y chicas de lo que los miembros de los otros grupos piensan respecto al propio grupo etnolingüístico.

Hipótesis 4a: Se espera que en el grupo mestizo prevalezcan más juicios positivos que negativos en la oración: “la mayoría de las/los mestizos creen que los/las miembros de mi grupo étnico somos”.

Hipótesis 4b: Se espera que en los grupos indígenas prevalezcan más juicios positivos que negativos en la oración: “la mayoría de las/los “*tsostiles/tseltales/tojolabales/zoques/choles*” creen que los/las miembros de mi grupo étnico somos”.

Hipótesis 4c: Se espera que en los grupos indígenas prevalezcan más juicios negativos que positivos en la oración: “la mayoría de las/los mestizos creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos”.

Hipótesis 4d: Se espera que en el grupo mestizo prevalezcan más juicios negativos que positivos en las oraciones referidas a las creencias que tienen los indígenas: (“la mayoría de las/los *“tsotsiles/tseltales/tojolabales/zoques/choles”* creen que los miembros/as de mi grupo étnico somos”).

El concepto de “imágenes sociales reflejadas” procede del trabajo de Carola y Marcelo Suárez-Orozco (2003) y nos remite a la unidad de análisis de la conciencia humana: las “vivencias”. Según Vygotski y Bronfenbrenner, ambos influidos por Kurt Lewin, lo importante en las relaciones entre el organismo (la personalidad) y el medio es la relación psicológica que se establece, es decir, cómo el primero percibe, vive, interpreta el segundo (la “vivencia” que tiene uno sobre algo). Al fin y al cabo, la conducta humana está socialmente mediada por la conciencia o el conjunto de percepciones, recuerdos, interpretaciones, motivaciones o sentimientos que constituyen la “vivencia” de cada cual y que dominan, orientan y regulan su conducta. En este sentido, las percepciones, sentimientos, interpretaciones que un indígena pueda hacer sobre un mestizo y un mestizo sobre un indígena pasan a ser muy relevantes, psicológicamente hablando. Las “imágenes sociales reflejadas” se refieren, precisamente, a la “imagen” (percepción, idea) que de uno mismo o de una misma que le devuelven las personas significativas (la pareja, la familia, los amigos) y el entorno circundante en el que uno o una se mueve, directa o indirectamente (como la escuela, la universidad, el trabajo, los medios de comunicación, la religión, etc.). Cuando estas “imágenes” son positivas, el individuo se siente digno, valorado y competente. Pero cuando son negativas, fruto del prejuicio y del estereotipo, llevan a la discriminación, resultando extremadamente difícil mantener una autoestima sin tacha. Nuestra identidad, en una gran parte importante, está configurada por la consideración (ya sea positiva o ausente) hacia nosotros que los otros y otras muestran por nosotros (a través de nuestra percepción de ella). Si las personas o la sociedad devuelven imágenes limitadas, despreciativas o desdeñosas, el individuo puede sufrir un daño real, una auténtica deformación de su identidad o de quien considera que es. ¿Cómo perciben los

estudiantes la opinión que tienen de ellos otros chicos y chicas en función de su grupo etnolingüístico?

Las hipótesis 4a, 4b, 4c y 4d predicen una tendencia que consiste en valorar positivamente la opinión de los miembros del propio grupo hacia uno mismo y considerar negativamente la opinión que los miembros de otro grupo tienen sobre el propio (se entiende como grupo la diferenciación étnica “mestizos” frente a “indígenas”). Así, los mestizos responderán más positivamente que negativamente a la oración “la mayoría de los mestizos creen que los miembros de mi grupo étnico somos_____” y más negativamente que positivamente a “la mayoría de los “tsotsiles/tseltales, etc.” (según corresponda a la pregunta) creen que los miembros de mi grupo étnico somos”. Los indígenas, por su parte, seguirán la tendencia contraria: mostrarán más percepciones positivas en el grupo de oraciones referidas a los indígenas (opinión que tienen los tsotsiles, tseltales, tojolabales, choles y zoques) y más negativas en la oración que evalúa la percepción de lo que los mestizos y mestizas piensan sobre el propio grupo.

Los resultados permiten mantener las hipótesis planteadas. Los mestizos establecen más juicios positivos que negativos en la oración “la mayoría de las/los mestizos creen que los/las miembros de mi grupo étnico somos” (hipótesis 4a). Los indígenas (tsotsiles, tseltales, choles, zoques, etc.) realizan más juicios positivos que negativos en las oraciones en las que se examinan las creencias que los miembros del propio grupo tienen sobre el mismo (hipótesis 4b). En relación a la hipótesis 4c y 4d, en los indígenas hay más respuestas negativas que positivas a la oración “la mayoría de las/los mestizos creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos”. Asimismo, en los mestizos hay también más valoraciones negativas que positivas en las oraciones referidas a las creencias que tienen los indígenas sobre ellos. ¿Qué quiere decir esto?

Ello significa que la intuición de Tajfel es correcta, es decir, que existe una tendencia a valorar positivamente el propio grupo y negativamente al grupo que sirve de contrapunto y diferenciación (en nuestro caso “indios” vs. “mestizos”: “*no se es indio si no es en relación a los criollos o los mestizos*” –afirma Marina, 2002, p. 171). Esto es así ya que en la naturaleza humana hay una inclinación a salvaguardar un sentido positivo de uno mismo o una misma, de modo que si el grupo nos informa sobre

nosotros, mejor que la información que nos aporte sea positiva ya que nos sentimos parte de él. Por otro lado, los datos parecen apuntar a la existencia de hostilidades entre ambos grupos: al menos los estudiantes piensan que los miembros del otro grupo tienen, generalmente, una mala opinión del suyo. Ello se observa más claramente en el análisis cualitativo cuando se observa y se analiza la discriminación existente entre mestizos e indígenas, así como el cambio de percepción y opinión que han tenido los estudiantes antes de entrar en la UNICH (es decir, antes de convivir con estudiantes de otro grupo étnico) y después. Todos los indígenas hablan de discriminación, menos la joven zoque, a pesar de que dicen sentirse cómodos y respetados en la Universidad Intercultural de Chiapas. Por parte de los mestizos entrevistados, todos afirman (con una única excepción) haber discriminado o, como mínimo, tener concepciones negativas respecto a los indios; opiniones que han cambiado, según dicen, al entrar en contacto con sus culturas, lenguas y creencias.

No tenemos que olvidar que estamos dando por hecho la existencia de dos grupos étnicos (mestizos vs. indígenas) pero ello es problemático. Como veíamos en el objetivo y la hipótesis 2, los indígenas no se identifican como “indígenas” a secas, al menos la mayoría de los estudiantes encuestados prefieren vincularse con su grupo lingüístico, es decir, con su condición etnolingüística: tsotsil, tseltal, tojol-ab'al, zoque, ch'ol. De modo que, mientras que los mestizos son un grupo más o menos homogéneo, consistente y sólido (al menos a lo que la lengua se refiere), los indígenas están fragmentados en varios subgrupos en función de la lengua en tanto que elemento de especificidad, es decir, de singularidad, definición y diferenciación. Ello se manifiesta también en el objetivo que estamos intentando ilustrar: el “análisis de las “imágenes sociales reflejadas” relacionadas con las percepciones que tienen los chicos y chicas de lo que los miembros de los otros grupos piensan respecto al propio grupo etnolingüística”.

A pesar de la tendencia general mencionada, se observan diferencias entre los grupos indígenas. Tal y como se ha descrito en el apartado de resultados, los tsotsiles y los tseltales, los grupos indígenas con mayor número tanto de estudiantes en la UNICH como de habitantes en territorio chiapaneco (se calcula que hay más de 360 mil tseltales y 320 mil tsotsiles en Chiapas), muestran más juicios negativos entre ellos que en comparación con otros grupos etnolingüísticos más pequeños (tojolabales, zoques o

choles). A pesar de que perciben, mayoritariamente, que el otro grupo tiene creencias positivas sobre ellos, también es verdad que el porcentaje de “respuestas negativas” es superior si lo comparamos con lo que perciben de otros grupos (tojolabales, zoques o choles). Esta diferencia se observa especialmente cuando los tseltales responden la pregunta “la mayoría de los tsotsiles creen que los miembros de mi grupo étnico somos_____”. Una posible explicación de estos resultados (estamos hablando, en este caso, de ligeras diferencias) es que los tsotsiles y los tseltales pueden “competir” para convertirse en el grupo etnolingüístico indígena con más magnitud, es decir, con más poder, entre los grupos indígenas. A pesar de ello, las valoraciones que se hacen son, predominantemente, positivas o neutras; en cambio, donde sí hay conflicto y diferencias claras es entre “mestizos” y “grupos indígenas”.

Objetivo 5: Analizar los componentes implicados en la “identidad étnica” según el modelo de Phinney (1992): “exploración étnica” y “afirmación e identificación étnica”.

Hipótesis 5a: Se espera encontrar una puntuación superior, estadísticamente significativa, en el subcomponente “afirmación e identificación étnica” en el grupo de estudiantes indígenas en relación al grupo de estudiantes mestizos.

Hipótesis 5b: Se espera encontrar una puntuación superior, estadísticamente significativa, en el subcomponente “exploración étnica” en el grupo de estudiantes indígenas en relación al grupo de estudiantes mestizos.

Jean Phinney (2003) define la *identidad étnica* como sentido de pertenencia a un determinado grupo social (percibido con un origen, creencias, valores y destino compartido), así como los procesos emocionales, cognitivos y conductuales que se derivan del reconocimiento de la propia etnicidad. Hay distintos factores asociados a la identidad étnica pero Phinney destaca dos: la “afirmación e identificación étnica”, es decir, el grado de vinculación con el grupo, y la “exploración étnica”, entendida como el papel que ocupa la etnicidad en diferentes momentos evolutivos de la persona. Mientras que el primer componente se encuadra en el marco de la “identidad social” (identificación y valoración positiva del propio grupo étnico), el segundo responde al modelo evolutivo desarrollado por Phinney según el cual hay una progresión a través

del tiempo que va de un estadio de identidad étnica no examinada o difusa al “logro” de la misma (cuando se manifiesta un compromiso seguro hacia el propio grupo basado en el conocimiento y comprensión obtenidos mediante la exploración activa de las creencias, tradiciones, costumbres) (Phinney, 1989).

A pesar de que estudios previos confirman la estructura bifactorial del cuestionario elaborado por Phinney (Dandy, en prensa; Pegg y Plybon, 2005; Phinney y Ong, 2007; Roberts et al., 1999; Sabatier, en prensa), en el análisis factorial realizado con nuestra muestra se obtienen tres factores. Ello coincide con la versión original del instrumento (Phinney, 1992) que, mediante 14 ítems, evaluaba la “identificación étnica”, la “exploración étnica” y las “conductas o actividades étnicas” (los tres factores hallados en nuestro estudio).

Esperábamos encontrar puntuaciones más elevadas, estadísticamente significativas, en el grupo indígenas en comparación al grupo mestizos. Ello se observa en el factor “identificación o afirmación étnica” (lo que apoya la hipótesis 5a), pero no en la “exploración étnica”, que aún habiendo puntuaciones mayores en indígenas que en mestizos, estas diferencias no son estadísticamente significativas (contradiendo la hipótesis 5b). El factor que, a la luz de los estudios previos no esperábamos encontrar, “conductas étnicas”, también es superior en indígenas que en mestizos, en este caso las diferencias son estadísticamente significativas.

Estudios anteriores sugieren que la “identidad étnica” es más destacada en grupos étnicos minoritarios que en grupos mayoritarios (Phinney y Alipuria, 1990; Roberts *et al.*, 1999; Smith, 2002; Dandy *et al.*, en prensa). Existen evidencias empíricas que ilustra el hecho que miembros de grupos mayoritarios ni siquiera se ven a sí mismos como miembros de un grupo étnico (Phinney, 1992). La discriminación puede llevar a aumentar la identificación con el grupo de referencia con el propósito de enfrentarse al estigma o, como decía Goffman en otro contexto, a la “identidad deteriorada”. Tal como decíamos anteriormente, cuando las personas pertenecen a un grupo mayoritario no tienen que “luchar” por el reconocimiento de sus derechos (para activar la función sociopolítica de la identidad sociocultural): no lo necesitan ya que tienen garantizada la supervivencia de su grupo (de su lengua, sus costumbres, prácticas y creencias). Sus formas implícitas y explícitas de vida compartida no están devaluadas, ni puestas en

duda, ya que permanecen en lo “dado por supuesto”. En cambio, en nuestro caso, los miembros provenientes de grupos indígenas tienen que superar los estereotipos y prejuicios del grupo dominante y, por ello, pueden considerar y aferrarse a lo que no está garantizado ni asegurado (la existencia de sus lenguas, la vinculación con sus grupos etnolingüísticos) haciéndolo explícito. En este sentido, la “identidad étnica” pasa a convertirse en fundamental en los estudiantes indígenas y, en consecuencia, obtienen puntuaciones más elevadas en “identificación y afirmación étnica”, “conductas étnicas” y “exploración étnica”.

Además la Universidad Intercultural de Chiapas responde a un modelo educativo muy concreto con finalidades y objetivos que constituyen el eje principal de su misión. *“La Universidad Intercultural es una Institución de Educación Superior de calidad, cuya misión es la de formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, integrando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad Chiapaneca”*. Así, se trata de fomentar y estimular, podríamos decir, la *etnicidad* presente en el territorio chiapaneco (las fiestas y tradiciones de San Cristóbal de las Casas, de San Juan Chamula o de Chiapa de Corzo; las lenguas y creencias de los distintos grupos etnolingüísticos o los paisajes y encantos de cada región). Todo ello, con el objetivo de revalorizar, reconocer y aplicar los conocimientos tradicionales (lenguas, costumbres, creencias y prácticas ancladas en cada región). Nuestra hipótesis postula que una consecuencia de este modelo educativo puede ser el aumento de la “identidad étnica” (ya sea en mestizos como en indígenas). Un modo de comprobarlo sería comparar las puntuaciones obtenidas por los mestizos y los indígenas en nuestro estudio con estudiantes de otra universidad del territorio que tuviera otro modelo educativo (no intercultural) ya que pensamos que el intercambio de formas explícitas e implícitas de vida compartida promueve el sentimiento de pertenencia étnica. De hecho, varios estudiantes mestizos afirman que, antes de la entrada en la UNICH, no se habían cuestionado nunca el tema de la etnicidad. Es lógico suponer que la identidad étnica se hace más importante cuando los adolescentes ven que su cultura es diferente de la de los demás.

Lo que para nosotros resulta más importante de la “identidad étnica” es que se relaciona positivamente, en grupos minoritarios, con medidas de bienestar psicosocial como la autoestima (Phinney & Chavira, 1992; Umaña-Taylor, 2004), el rendimiento

académico (Arellano & Padilla, 1996) y, ñpor otra parte, se vincula negativamente con medidas de depresión (Roberts *et al.*, 1999; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007). Además, un sentimiento de aceptación de la cultura de origen puede conducir a una apreciación de la cultura de destino, lo que facilita la elaboración de identidades “biculturales” (Berry *et al.*, 2006) o “transculturales” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003); es decir, identidades que pueden integrar y aceptar el legado de la cultura patrimonial con la “sociedad de acogida”. Según el estudio internacional dirigido por Berry, Phinney, Sam (2006), los chicos y chicas que aceptan su cultura de origen e integran aspectos de la cultura de destino obtienen una mejor adaptación y una buena integración psicológica y sociocultural. Por lo tanto, preservar los lazos afectivos y los recursos de sentido y experiencia de la sociedad de origen (la “identidad étnica”) y, adquirir las destrezas y códigos de la sociedad de destino, predice una óptima integración: con una elevada autoestima, un buen desarrollo psicosocial y unos buenos rendimientos académicos.

Objetivo 6: Analizar e ilustrar empíricamente los mecanismos psicosociales asociados a la identidad personal (*vínculos afectivos, puntos de inflexión y sí mismos posibles*) y la identidad sociocultural (*acción – transformación e identificación simbólica*).

Hipótesis 6a: Se espera encontrar un mayor número de citas asociadas a los mecanismos psicosociales implicados en la identidad personal en las y los mestizos entrevistados en comparación con las y los indígenas entrevistados.

Hipótesis 6b: Se espera encontrar un mayor número de citas asociadas a los mecanismos psicosociales implicados en la identidad sociocultural en las y los indígenas entrevistados en comparación con las y los mestizos entrevistados.

Los datos permiten mantener las hipótesis 6a y 6b ya que, en el recuento de citas, se encuentra una mayor ocurrencia de fragmentos relacionados con la identidad personal en mestizos que en indígenas y, asimismo, se hallan más enuncados relacionados con la identidad sociocultural en indígenas que en mestizos. Se apoya, una vez más, la tendencia de los mestizos y las mestizas a la presencia de elementos

relacionados con la identidad personal, ahora en sus historias de vida y sus dibujos, y la orientación sociocultural por parte de los estudiantes indígenas. Ello se ilustra, por ejemplo, en el caso del mecanismo psicosocial relacionado con la construcción de la identidad personal: “los sí mismos posibles” (“*las ideas que tiene la gente acerca de lo que podría llegar a ser, lo que le gustaría llegar a ser y lo que teme llegar a ser*” (Markus y Nurius, 1986, p. 954)). En los mestizos se trata de futuros posibles alrededor del autoempleo y el proyecto de vida individual, mientras que en los indígenas destaca la intención de regresar a las comunidades para colaborar en su desarrollo (mostrando una orientación más comunitaria).

Ello nos conduce a la clásica dicotomía entre las “culturas individualistas, independientes o modernas” vs. las “culturas colectivistas, interdependientes o tradicionales” (Triandis, McCusker y Hui, 1990; Markus y Kitayama, 1991). Mientras las primeras fomentan la construcción de identidades “autónomas” e “independientes” basadas en el repertorio interno de pensamientos, sentimientos y acciones, las segundas, “interdependientes” y “comunitarias”, lo hacen mediante la referencia a los pensamientos, sentimientos y acciones de los otros, basando el autoconcepto en el hecho de pertenecer a grupos sociales (Markus y Kitayama, 1991, p. 226). Ello se puede explicar mediante la influencia de las formas explícitas e implícitas de vida compartida en la formación de la identidad humana. “*Los padres americanos, que intentan inducir a sus hijos a que coman, normalmente dicen: “piensa en los pobres de África y mira qué suerte tienes de ser tan distinto a ellos”. Los padres japoneses, en cambio, suelen decir: “piensa en los granjeros que han trabajado mucho para producir este arroz para ti, si no te lo comes, se sentirán mal ya que sus esfuerzos no se verán recompensados”*” (Markus & Kitayama, 1991, p. 224). Estas dos voces culturales distintas construyen identidades totalmente diferentes: “independientes” en el caso americano, “interdependientes” en el caso japonés. Recuperábamos, en el marco teórico, los estudios de Qi Wang, de la Universidad de Cornell, dedicados a estudiar las prácticas narrativas tempranas entre padres, madres e hijos(as) como recurso para incorporar las visiones culturales en los recuerdos y los autoconceptos de los niños y niñas en desarrollo. Según el autor se observan diferencias entre familias euro-americanas y familias chinas en el recuerdo compartido entre padres, madres e hijos/as. Mientras las primeras se centran en los atributos únicos de los niños y niñas y se orientan hacia los recuerdos autobiográficos de los hijos(as) (poniendo énfasis en los roles del niño(a), sus

predilecciones y en hechos concretos), las segundas muestran unos estilos de recuerdo compartido basados en la descripción de eventos generales y la acentuación de los roles de los otros y las relaciones interpersonales (los padres y las madres se refieren a las normas sociales, las expectativas conductuales y las experiencias pasadas en un contexto más sociorelacional) (Wang, 2006b). A través de estas *formas implícitas* de vida compartida, los niños y niñas interiorizaran ciertas creencias y normas que la cultura “da por supuestas”.

Lo que parecen indicar nuestros resultados es que las culturas (las formas explícitas e implícitas de vida compartida) están situadas y distribuidas localmente. Los estudios clásicos sugieren que esta dicotomía cultural se da entre Estados Unidos, Canadá y los países del norte y del oeste de Europa (culturas autónomas e individualistas) frente a Asia, África, países del sur de Europa y Latinoamérica (culturas interdependientes) (Triandis, McCusker y Hui, 1990). En nuestro caso se observa que en una cultura perteneciente a Latinoamérica (por lo tanto “interdependiente” y “comunitaria”), se pueden construir, también, identidades autónomas e independientes equivalentes a las que se generan en Estados Unidos, Europa o Canadá. Por lo tanto, la cuestión es mucho más compleja. Las culturas, como entretrejido dinámico de narrativas en disputa, son locales y no están representadas, de un modo homogéneo, por categorías nacionales como Estados Unidos, Canadá o Latinoamérica. Dicho en otras palabras: en un mismo país, México, pueden convivir y luchar modelos culturales individualistas (como parece desprenderse de los mestizos entrevistados) y modelos culturales comunitaristas (representados por los indígenas entrevistados). Ello no quiere decir que un “mestizo”, por el simple hecho de serlo, deba tener una identidad autónoma e independiente, pero sí que puede encontrarse una tendencia, expresada con formas explícitas e implícitas de vida compartida distintas, entre mestizos (identidades independientes o personales) e indígenas (identidades comunitarias o socioculturales). Al menos esta sería nuestra hipótesis.

Una de las diferentes *formas explícitas e implícitas de vida compartida* tomadas en consideración en los resultados expuestos atañe a la relación entre el “sentido de conexión”, el “sentido de conectividad” y los “residentes de toda la vida” en los indígenas entrevistados. Los ancianos (*residentes de toda la vida*) permiten transmitir la tradición y conectar el pasado de intención ancestral con el futuro. Ello lo

hacen a través de los cuentos, mitos y leyendas repletas de contenido normativo y que constituyen la memoria colectiva de la comunidad (el *sentido de conexión*), y con la participación en los escenarios físicos del territorio (el *sentido de continuidad*). Todo ello (la importancia del día de muertos de la tsotsil y los altares de la zoque, la danza del tigre y los espacios sagrados de los que habla el joven ch'ol, el respeto a los ancianos expresado por el tseltal o el pasado olmeca recordado por el estudiante zoque) ejemplifica lo que es el “sentido de comunidad”, la permanencia en el tiempo de las creencias, costumbres y lenguas que constituyen la parte fundamental en el mantenimiento del grupo, es decir, su existencia. Y esto es lo que acaba dando sentido a la vida de los indígenas entrevistados: el hecho de que su trascendencia se basa en formar parte de una determinada comunidad. La principal diferencia respecto a los mestizos sería, además de estas distintas *formas explícitas e implícitas de vida compartida*, que los indígenas sienten amenazado su futuro, no lo “dan por supuesto”, ven peligrar la pervivencia de sus lenguas, sus costumbres y sus creencias, ello puede motivar una reafirmación del grupo cuestionado y, por ello, una presencia mayor de la *función sociopolítica* de la “identidad sociocultural”.

Objetivo 7: Analizar e ilustrar empíricamente los mecanismos psicosociales asociados a la identidad narrativa (*ventrilocuación personal y social*).

Algunos autores han propuesto que la identidad no es más que una historia, un relato o una narración sobre uno mismo o una misma que permite integrar los sucesos pasados con aquellos que aún tienen que venir, desde un presente que los recupera y anticipa, para dar unidad, propósito y sentido a nuestras vidas (Bruner, 2003; 2006; McAdams, 1985; 2003). Estas historias de vida o relatos autoidentitarios permiten captar las “vivencias” (siguiendo a Bruner, las *vicisitudes de la intencionalidad humana*). Sin embargo, el protagonista o la voz de estas narraciones no es un yo solitario sino que, muy al contrario, constituye una suerte de voces dialogando (desde la visión que tiene de uno mismo la familia hasta los mensajes que se leen en Internet, pasando por las lecturas que uno hace y las conversaciones con los amigos y amigas, todo eso participa de un diálogo sostenido e inacabable que nos da vida). Nuestra “voz” (nuestra personalidad o nuestro punto de vista sobre el mundo -ideología) es de naturaleza polifónica (Bakhtin, 1981) de modo que, como dice Wertsch (1993), lo que caracteriza y define la agencia de las personas son las *voces de su mente*. Cuando

hablamos, lo hacemos a través y gracias a los otros: los motes de una determinada pandilla, cualquier jerga profesional, los géneros cotidianos de saludo, despedida o felicitación, etc. en definitiva, que lo que hacemos es instalarnos en estos repertorios socialmente pautados, participando de lo que los otros dicen y *apropiándonos* de las intenciones, deseos, creencias, opiniones, intereses de los otros y otras (Bakhtin, 1986a).

En este sentido Bakhtin habla de la *ventrilocuación* para denotar que la palabra en el lenguaje es siempre, en parte, de alguien más ya que nos *apropiamos* de las voces ajenas (las intenciones, creencias o puntos de vista de los amigos, la pareja o los medios de comunicación). Precisamente yo, en este momento, me estoy *apropiando* de la “voz” de Bakhtin, recuperando sus ideas o pensamientos en el discurso, haciendo que él hable a través de mí (*ventrilocuación*).

Hemos distinguido, en las historias de vida analizadas, dos tipos de *ventrilocuación* que, para nosotros, constituyen el mecanismo de construcción de la “identidad narrativa”. Se trata de la *ventrilocuación personal* y la *ventrilocuación social*. En la primera distinguimos preguntas que uno se hace a sí mismo o sí misma a lo largo del discurso (“¿Cuál? Yo pienso, mmm... ¿por qué no hablarlo? ¿Por qué llegar a la guerra?”) o momentos en que se recuperan pensamientos o cosas dichas en el pasado (“y yo estaba bien contenta, “soy chiapaneca” y cada vez “ay Chiapas y no sé qué” decía...”). En lo que respecta a la *ventrilocuación social*, se trata de diálogos imaginados (Bakhtin, 1981) en los que uno habla por otro o uno incorpora su intención y su decir en la propia historia que cuenta (“pero muchos dicen “no, es que no me gusta mi traje, pesa mucho, que no sé qué...” justificaciones que dan y dices “¿por qué ya no hablas tsotsil?” “porque me da pena, me miran que soy menos y todo”).

Hay un elemento muy importante en la *ventrilocuación* que consiste en el hecho de que, en las “vivencias” contadas de uno o una, se visualizan las *imágenes sociales reflejadas*, es decir, la percepción que uno tiene sobre lo que otros piensan o dicen, la imagen que le devuelven (“me miraban mal y decían “¡mira la chamula! qué sucia es”). De ello se deducen dos consideraciones. Primero, la identidad y la evaluación de la misma (la autoestima) se construye a partir de los diálogos, personajes, puntos de vista que entran en relación. Segunda, los mensajes que aparecen en los medios de comunicación, en Internet o las opiniones que uno lanza sobre otro pueden acabar

condicionando la percepción que él o ella asuma sobre sí mismo o sí misma. Dicho de otro modo: que la idea de diálogo es la más cercana a la de identidad. Es a través de los otros como nuestra voz se genera.

Objetivo 8: Explorar, en los doce estudiantes entrevistados, los significados asociados a las categorías socioculturales: “chiapanequidad”, “indigeneidad”, “religión”, “naturaleza”, “coleto/a”, “mexicaneidad” y “grupo etnolingüístico” para detectar posibles diferencias entre mestizos e indígenas.

En este caso, se deben analizar los factores (los *significados*) asociados a distintas categorías socioculturales. Algunas de ellas son propias de los indígenas (“indigeneidad”, “grupo etnolingüístico”), otras de los mestizos (“coleto/a”) y otros de ambos (“chiapanequidad”, “mexicaneidad”, “religión” y “naturaleza”). La pregunta que se intentaba responder para satisfacer el objetivo 8 era: ¿qué factores (significados) están asociados a la “chiapanequidad” o “indigeneidad”? ¿Cuándo los entrevistados hablan, en sus historias de vida, de estas categorías, qué dicen?

Se construyeron, siguiendo la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967), distintas subcategorías asociadas. Destacaron, en la “chiapanequidad”, las referencias a la diversidad existente en el territorio (las distintas lenguas, costumbres o creencias). Ello coincide con la hipótesis que propone el antropólogo Andrés Fábregas (2006b) cuando sostiene que es la “diversidad cultural” la que posibilita y constituye el *ethos chiapaneco*. La diversidad religiosa, lingüística, artesanal, paisajística o gastronómica, de la que los estudiantes hablan, explica la construcción de la *chiapanequidad*. Acaba diciendo el doctor Fábregas (2006b, p. 62): “*a mayor profundidad de la diversidad, mayor fortaleza de la cultura en Chiapas*”.

El factor o significado más recurrente cuando los indígenas hablaban de su “grupo etnolingüístico” es la lengua. No es de extrañar este dato teniendo en cuenta lo que ya se ha dicho. La lengua constituye el elemento identificador de los distintos grupos étnicos que viven en Chiapas según los estudiantes entrevistados. Según Josep Maria Nadal ello plantea un problema: parece que, si los “indígenas” no quieren ahogarse en la división y fragmentación (entre los distintos grupos etnolingüísticos) frente a la homogeneidad del

grupo dominante (“los mestizos”), tendrían que apostar por la construcción de una identidad de “magnitud grande” que posibilite competir con la que tiene el “español”. Ello no es posible ya que si la identidad viene dada por la lengua (como pasa con los estudiantes observados) parece difícil la construcción de una identidad indígena que agrupe las distintas lenguas y sensibilidades de los pueblos indios de Chiapas. Ello se conseguiría a través de una política lingüística firme que consista en la estandarización de una lengua para los indígenas próxima al tsotsil-tseltal, las dos con más presencia y, de hecho, parecidas entre sí. Esta unidad lingüística podría llevar a una unidad identitaria, según el lingüista Nadal. La propuesta resulta, como mínimo, provocadora y pone encima de la mesa una serie de cuestiones sobre la construcción de la identidad. Por una parte, plantea la importancia de encontrar una “magnitud intermedia” (entendiendo por magnitud el “número de hablantes”) en relación a la lengua global (el inglés y el español, en el caso de Chiapas) y a las “hiperlenguas” (el tsotsil, tseltal, tojol-ab’al, ch’ol o zoque) (Nadal, 2007b; Esteban, Nadal, Vila, 2007). Esta “lengua intermedia”, juntamente con una campaña mediática y con un compromiso compartido de unidad por parte de sus hablantes, podría permitir la existencia de la “identidad indígena” frente a la “identidad mestiza”. Las cuestiones lingüísticas, al estar íntimamente vinculadas con el sentido de existencia individual en tanto colectiva y, por lo tanto, con las pasiones y sentimientos, resultan, sin embargo, peligrosas. Recordemos, una vez más, nuestro enemigo: las “identidades asesinas” de las que habla el escritor de origen libanés, Amin Maalouf (1999).

Hablando de “indigeneidad”, el factor asociado a esta categoría ha sido, con diferencia, la “discriminación”; es decir, los estudiantes hablaban de discriminación (evocando situaciones) cuando recurrían a dicha categoría: el ser “indio”. Ello se relaciona con lo expuesto en el objetivo 4 acerca de las “imágenes sociales reflejadas”.

Por lo que respecta a la “mexicanidad” no hay un factor claro que la constituya a pesar de que algunos estudiantes destacaban el hecho de compartir un aspecto propio: el “mariachi”, dice el Zoque, o la “comidad de Guadalajara”, según una de las mestizas entrevistadas. Otros hablaban del territorio o la unidad política. A pesar de que en la metodología cuantitativa aparece como una de las categorías más elegidas entre los estudiantes; en el análisis cualitativo se observa que hay varios indígenas que dicen no sentirse mexicanos al 100%. Al ser una identidad algo más genérica que las otras puede

perder, para algunos, su fuerza de atracción (su carácter local que da la calidez de lo conocido). “Mexicanos somos todos”, decía una entrevistada, y por lo tanto no nos dice nada de cómo somos. De hecho, en la tarea de “jerarquización identitaria”, siete estudiantes han mencionado la “mexicanidad” pero cinco de ellos la sitúan al final, después de la lengua, la chiapanqueidad o la indigeneidad.

Todo ello propicia un debate alrededor de la magnitud de las identidades: ¿qué medida tienen que tener las categorías sociales para que puedan ejercer la función de informar? Toda identidad tiene la importante función de definir, delimitar, marcar. Parece que las identidades más locales consiguen claramente esto, incluso pueden delimitar exageradamente las fronteras del grupo pero ¿pueden hacerlo las identidades más globales? Una persona puede sentirse catalán (conoce las costumbres de Catalunya y le gustan, se siente cómodo con ellas), puede sentirse español (mostrar afecto a su bandera, sus comidas) y ¿puede también sentirse europeo? ¿O ciudadano del mundo? Habermas contestaría un rotundo sí pero Bruner (1997, p. 9) nos advierte de que tenemos ante nosotros un reto: *“el desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia”*. ¿Es posible el “reto de Bruner”? Parece que conservar los lazos con nuestra “familia étnica” (nuestra “tribu”) es condición necesaria para aceptar nuestro vínculo con la humanidad. Si esta desprecia la primera, difícilmente podremos sentirnos solidarios con ella, a pesar de que se requiere, como nunca, construir identidades basadas en lo humano por encima de lo simbólico siempre que lo humano no destruya *mi* mundo simbólico, claro: siempre que lo global (el inglés, por ejemplo) permita convivir con lo local (el francés, español, catalán, vasco, etc.). Vamos a retomar esta peliaguda cuestión en el apartado de “conclusiones”.

Otra categoría analizada fue la de “coleto/a”. Podemos decir pocas cosas de ella ya que solamente tres mestizos nos han hablado o han hecho referencia explícita a la misma (con un total de 6 citas asociadas). De estos tres estudiantes, dos la sitúan después de “mestizo/a” (es decir, se identifican más como “mestizos”) y el otro después de “chiapaneco” y “mexicano”. “Coleto/a” se asocia, evidentemente, a referencias vinculadas a San Cristóbal de las Casas (sus comidas, su clima, el modo de vivir) y,

como toda identidad sociocultural, permite definir y contraponer frente a otros, en este caso los “no coletos”, es decir, los indígenas o los de otra ciudad, como los de Tuxtla Gutiérrez. *“San Cristóbal coletos, tú ves el alrededor y están los tseltales, por lógica un coletos la gente tiene la creencia que vale más un coletos que un indígena. El indígena puede ser tsotsil, tseltal, cualquier tipo de indígena, si eres coletos vales muy mucho. Pero al igual si tú te vas en Tuxtla te vas a encontrar que son otros ya, igual que en el lugar donde nazcas ahí vas a decir que soy coletos. Pero en lo personal no es mucha necesidad sentirme chingón porque soy coletos”* (MestizoD, L1; P161).

Finalmente, del análisis de las categorías de “religión” y “naturaleza” se concluye que, mientras la primera se vincula de forma más clara con los mestizos (quienes relacionan la religión con la existencia y mensaje de Dios y con la tradición familiar), la segunda, la categoría “naturaleza”, se asocia a los indígenas (quienes muestran contenidos relativos a la preocupación por el medio ambiente y el vínculo entre naturaleza y creencias religiosas). En los indígenas, aparece también el vínculo con la naturaleza y la subcategoría llamada “conflicto religioso” referido a la categoría “religión” (cuando los estudiantes indígenas hablaban del cambio de religión o las disputas político religiosas que existen en sus comunidades, cuestiones que no aparecen en los mestizos). En este caso, pues, también se observan diferencias entre mestizos (orientados a la religión en tanto creencias vinculadas a la existencia y el mensaje de Dios) e indígenas (orientados a la preocupación por el futuro del medio ambiente, a las relaciones entre creencias religiosas y naturaleza y los conflictos “político-religiosos”). Ello se puede explicar por el hecho de que el territorio (la naturaleza) es sumamente importante para la subsistencia de las comunidades indígenas: viven del frijol, de las cosechas y del ganado que algunos tienen. Además, su religión acentúa la creencia sobre los aspectos vitales de la naturaleza (los cerros, las montañas, los ríos y los animales tienen vida), lo que conlleva una fuerte identificación con la naturaleza, una naturaleza que forma parte de la comunidad, como también se ha apreciado en los dibujos de los indígenas (en todos ellos, menos en uno, aparecen referencias a flores, árboles y animales).

Vistos los distintos objetivos por separado, proponemos a continuación algunas conclusiones generales que extraemos del trabajo realizado.

- **Algunas reflexiones sugeridas a partir de la investigación**

Nuestro siguiente objetivo es presentar algunas reflexiones surgidas en el desarrollo de la investigación realizada. Proponemos un argumento construido a partir de diez afirmaciones o premisas. No pretendemos resumir todos los contenidos tratados, ni llegar a conclusiones definitivas, sino proponer lo que nos parece ser el punto de partida del estudio de las funciones de la identidad y los mecanismos psicosociales asociados a su construcción en contextos multiculturales tal y como se ha planteado en el trabajo expuesto.

- 1) Los ejes sobre los que pivotan gran parte de las sociedades contemporáneas son la **globalización económica** (*la convergencia de mercados financieros globales, integrados electrónicamente -mediante la tecnología de la información y la comunicación disponible-, que operan en tiempo real*) y la **pluralización de las formas de vida** (*heterogeneidad y puesta en relación en un mismo territorio de creencias, tradiciones, costumbres y modos de vivir distintos*).
- 2) Entre las fuerzas globales (de la economía) y locales (de las comunidades) se **superponen** múltiples referencias identitarias. Una persona se identifica con, por ejemplo, con un abanico amplio de categorías: hombre, catalán, español, europeo, estudiante, etc. pero todas ellas no tienen la misma importancia para el sujeto, de modo que la superposición implica jerarquización y orden en función de la vinculación (preferencia) que uno desarrolla con los distintos roles o etiquetas. Unas etiquetas, roles y categorías que emergen en relación a contextos muy concretos. Una persona puede sentirse mexicana, chicana o latinoamericana en función del espacio donde realiza la categorización: *en la frontera me dicen “chilango” o “mexiquillo”, en la capital “pocho” o “norteño”, y en Europa “sudaca”. Los anglosajones me llaman “hispanic” o “latinou” y los alemanes me han confundido en más de una ocasión con turco o italiano*⁸⁴. En palabras de la estudiante Tsotsil entrevistada (L1;P163) entrevistada: *primero soy de Chamula, soy tsotsil, soy chiapaneca y soy*

⁸⁴ Guillermo Gómez-Peña (1987, pp. 3-5), citado en García Canclini (1990, p. 302).

mexicana. Pero depende del lugar donde estés. Puedes decir en otros países, no puedes decir soy de Chamula, bueno tal vez, pero dirás soy mexicana, chiapaneca, soy tsotsil y radico en Chamula.

- 3) Esta vinculación o preferencia pasa a ser la unidad de análisis en el estudio de la identidad, aquello que para uno constituye el sentido de su existencia (en este caso puede ser la lengua, la familia, la pareja, su trabajo, etc.). Se trata de lo que Vigotski consideraba la unidad de análisis de la conciencia: la **“vivencia”**, para nosotros el *conjunto de percepciones, atribuciones e interpretaciones siempre referidas a alguna cosa* (carácter intencional) *que nos permiten orientar (planificar, regular y ejecutar) nuestra conducta*. En ella confluye el organismo y la personalidad en desarrollo (la maduración de las funciones psicológicas superiores en un momento dado) con el ambiente mediatizado por la percepción que uno o una tiene de él.

- 4) La identidad se resuelve en una **narración** que permite dar cuenta de las *vivencias* (las vicisitudes de la intencionalidad humana), integrando el pasado con el presente y con el anticipo del futuro con el propósito de fraguar sentido y significado (explicar, entender) a nuestras vidas y lo que en ellas sucede. Ello quiere decir que la identidad, aún siendo la “vivencia” de cada uno, siempre está *mediada y distribuida*. “Mediada” a través de distintos artefactos culturales como una bandera o una narrativa nacional, por ejemplo, y “distribuida” entre los escenarios de los que uno participa. La Iglesia de San Juan Chamula de la tsotsil; la casa, la Universidad y el “Rotary Club” que aparecen en el dibujo de la MestizaL o el vestido tradicional dibujado por el joven tojol-ab’al. La identidad es, pues, un producto genuinamente social y cultural. Dicho en otras palabras, la identidad no viene dada de una vez para siempre, sino que se construye y se transforma a lo largo de la existencia compartida con los demás.

- 5) Hay en la **identidad narrativa**, como espacio de construcción de la experiencia humana, una tensión irreducible entre una convicción de **autonomía** (persuadirnos de que tenemos cierta agencia, cierta libertad, cierta voluntad propia y autónoma) y una necesidad de **comuni3n** o relación con los

otros y otras (Bruner, 2003). Mientras que la *función ejecutiva* de la “identidad personal” nos provee de autonomía desplegada en nuestro proyecto de vida, la *función sociopolítica* de la “identidad sociocultural” busca la protección y seguridad de aquellos grupos humanos por los que sentimos preferencia cognitiva y emocional.

- 6) La *función ejecutiva* de la **identidad personal** se construye a partir de las **crisis** sociopersonales (retos y desafíos que nos impulsan a ir más allá de lo “dado por supuesto” o la situación canónica a la que estamos acostumbrados: un divorcio, una migración, la muerte de un ser querido, etc.). Estas crisis marcan las “**transiciones vitales**” o “puntos de inflexión” (*momentos donde se han de tomar decisiones o se han de iniciar procesos de acción que tendrán consecuencias posteriores –hay una postura crucial (cambio) en lo referente a una creencia, convicción, pensamiento o programa de acción*). La ayuda de los seres significativos, en forma de seguridad emocional e información cognitiva, es imprescindible para resolver, positivamente, estos momentos de transformación personal (“**vínculos afectivos**”).

- 7) La *función sociopolítica* de la **identidad sociocultural** se activa en los **conflictos intergrupales**, cuando la lucha por el *reconocimiento* de los derechos de los grupos a los que nos sentimos vinculados es mayor. La **memoria colectiva** permite solidificar un sentido noble de comunidad a partir de las acciones cotidianas, orientadas a la comunidad o referentes a su futuro (“**acción-transformación**”), así como también genera el sentimiento de apego y solidaridad a una determinada comunidad (“**identificación simbólica**”). Los elementos físicos (*sentido de continuidad*) y simbólicos (*sentido de conexión*) presentes en un entorno ecológico y transmitidos a través de los *residentes de toda la vida* permiten compartir la memoria colectiva que propicia la identidad comunitaria. La *comparación social* y la *diferenciación grupal* permiten singularizar el grupo a partir de la contraposición con otros grupos humanos.

- 8) La construcción narrativa de las identidades se enmarca en los contextos locales y distribuidos que marcan el curso de nuestro desarrollo y que están caracterizados tanto por **ciertas formas implícitas de vida compartida**

(*formas tácitas de comprender, sentir y actuar*) como por **ciertas formas explícitas de vida compartida** (*dominio de los artefactos culturales valorados por una comunidad en un determinado momento histórico, por ejemplo, una determinada bandera, un libro o el uso de internet*). Las “**imágenes sociales reflejadas**”, los otros en tanto espejos de nosotros mismos, son los depositarios de estas *formas de vida compartida* vinculadas con las narrativas a través de la *ventrilocución* o *apropiación* de voces, intenciones, creencias y deseos ajenos.

- 9) Precisamente el **conflicto intergrupalo** se basa en la confrontación de *formas explícitas e implícitas* distintas (que pasan a ser cuestionadas y, por lo tanto, ya no “se dan por supuestas”). Al constituir la “esencia” de la vida personal, la amenaza a las formas explícitas e implícitas de vida compartida (como llevar un velo en la cabeza, una determinada bandera o lengua, una práctica religiosa) conlleva un agravio al grupo al que uno se vincula y, por lo tanto, a la protección y la seguridad que le aporta.

- 10) El desarrollo de “**identidades intersubjetivas**”, a través del ejercicio del diálogo y la comprensión del otro (teoría de la mente, empatía), debe ser el objetivo de toda institución socioeducativa que tenga como meta el despliegue de identidades en sintonía, orientadas a la solidaridad y comprensión de aquel que es distinto al llamado “nosotros”, frente al triunfo de las llamadas “**identidades asesinas**”: aquellas que en nombre de su etnia, estado, lengua o religión excluyen y destruyen al otro.

En nuestra argumentación hay dos aspectos fundamentales. Uno es la consideración de lo *personal* (agencia, autonomía, libertad) y lo *sociocultural* (comunidad, protección, solidaridad) en la narrativa identitaria (el *liberalismo* frente al *comunitarismo* en filosofía política). El otro el carácter de las *formas explícitas e implícitas de vida compartida* en tanto material sobre el que pivota nuestro desarrollo. No obstante, hay también un problema hoy de actualidad: el **conflicto intergrupalo**. Sin duda, estamos lejos de visualizar una solución para esta cuestión que, según Tajfel, parece que es totalmente inevitable y que acompaña el curso de la humanidad. Para construir cierta identidad, necesitamos mantenernos en un espacio de “confrontación”

(contraposición) entre nuestro grupo (“aquellos con los que me solidarizo”) y los otros (“los extraños y peligrosos ya que no me apoyarán, ni protegerán si lo necesito”): los indios vs. los mestizos, los seguidores del Barça vs. los del Madrid. Decía Bruner, en cierta ocasión⁸⁵, que en la dialéctica de Hegel los conflictos son demasiado abstractos. No se trata de buscar la belleza en general sino en una mujer en concreto. De igual modo, los conflictos no están en el aire sino que están situados, localizados, y son muy concretos, además de inevitables. La armonía completa existe como deseo, como fruto de nuestra imaginación, no como realidad. A pesar de ello, el intento de gestionar los conflictos racionalmente en base al bien propio y común es, moralmente, una obligación.

Uno de los principales retos que se asoma al escenario de nuestras vidas (de hecho, siempre ha estado presente en ellas), es *cómo*, en caso de que se pueda, superar esta especie de “dicotomía constituidora”; es decir, *cómo* construir “identidades intersubjetivas” frente a “identidades asesinas”, *cómo* “fiarse” de aquellos sobre los que no tenemos ninguna garantía. Si antiguamente el linaje familiar aseguraba esta solidaridad implícita (“los míos, mi familia, los que me protegen y a los que protejo vs. los otros, los enemigos, las otras familias”), parece que en la actualidad son las banderas, lenguas y religiones, es decir, los “símbolos”, los que permiten dividir, discriminar y separar. Según Robin Dunbar, Trivers y otros psicólogos evolutivos, los *símbolos* son los garantes de la solidaridad grupal, del altruismo recíproco. “Estos, que tienen mi lengua, mi bandera y mi religión son los míos, los *conozco*, ellos no me engañarán, no me robarán ni perjudicarán; mientras que aquellos, los otros, con esta lengua tan extraña, esta religión tan peligrosa, no son de fiar”. ¿Cómo podemos superar la división humana hoy existente en nombre de una lengua, etnia o religión?

Recordemos que, en último término, la identidad tiene que ver, más que con la razón, con la ética y la pasión que le acompaña. Es el sentimiento lo que nos impulsa a dominar ciertas razones y no otras, a preferir ciertos grupos y no otros. Pero el problema es *¿cómo* podemos hoy juzgar la bondad y maldad de los grupos y personas?

⁸⁵ La ocasión es un seminario realizado por el Dr. Bruner los días 16 y 17 de junio de 2005 en la Universitat de Girona titulado “Seguridad y libertad en la época postmoderna: la crisis de las identidades”.

Pienso, humildemente, que no estamos lejos de la respuesta, aunque sí lo estamos de cómo materializarla. Conocer cómo construimos la identidad nos debe llevar a comprender y mejorar el empeño en formar identidades óptimas, ricas, sanas y solidarias pero, una vez más, ¿cómo?

En el corazón mismo de la identidad, de mis convicciones, creencias, razones y motivos, está la identidad de los otros. En definitiva, es a partir de ellos que nosotros podemos ser. Ello se realiza gracias a la capacidad, exclusivamente humana, de ponernos en el lugar del otro u otra, de captar nuestros congéneres en tanto, según Michael Tomasello (2007), seres animados (4 meses de vida), intencionales (9 meses de vida) y mentales (4 años de vida). Es, en definitiva, la “intencionalidad compartida” (Tomasello), la intersubjetividad (Bruner), lo que acaba determinando la característica definitoria de nuestra especie. Ello quiere decir que somos quienes somos gracias al hecho de que comprendemos que los otros son como son y quienes son (con sus deseos, intereses y creencias). La capacidad de participar en actividades compartidas, con intenciones y objetivos puestos en común, es la base del aprendizaje a través de los otros y sus artefactos, así como lo que permite la realización de empresas colectivas. *“La intencionalidad compartida es una sutil diferencia psicológica que diferencia enormemente la evolución humana en la manera como nosotros conducimos nuestras vidas”* (Tomasello & Carpenter, 2007, p. 124).

Esta “sutil diferencia” pasa a ocupar un lugar central en nuestra conclusión “final”. Si lo que nos distingue de los otros primates no humanos es nuestra capacidad para ponernos en la *piel del otro* (para compartir con él intereses, motivaciones y aspiraciones), es de urgente necesidad desarrollarla más y más en las sociedades en las que el “otro” es un desconocido (tiene una lengua distinta a la nuestra, viste y piensa de otro modo y, además, come unas cosas rarísimas). La distinción entre los *míos* (los amigos, los buenos) y los *otros* (los enemigos, los malos) no puede basarse en símbolos externos (banderas, vestidos o modos de bailar) sino en la sutil penetración de las intenciones, motivos, creencias y deseos ajenos. El amigo y el enemigo, respectivamente, no son aquellos que profesan una determinada religión, o que hablan una lengua distinta, sino aquellos que ponen en entredicho la libertad y seguridad del otro. En otras palabras, la “intersubjetividad” sigue siendo el próximo capítulo de la psicología (Bruner, 1997), y no solamente de ella, sino de la humanidad en su conjunto

si quiere conocer y explorar la fascinante capacidad de ponerse en la piel del otro u otra, capacidad necesaria hoy como no lo había sido nunca.

Me atrevo, consciente del riesgo y la dificultad, a aventurar algunas pistas u orientaciones para la intervención encaminadas al desarrollo de “identidades interculturales” (Esteban, 2007), es decir, identidades que acepten los conocimientos de su grupo paterno (la *etnicidad*, para ponerle un nombre) con el aprecio de los códigos de su comunidad de destino. Como sugiere la literatura existente sobre el tema, parece que este tipo de identidades son aquellas que obtienen una mejor adaptación psicosocial, o sea, buen ajuste psicológico, rendimiento académico óptimo e integración social y económica (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Berry, Phinney & Sam, 2006).

- Interacción real entre las *formas explícitas e implícitas de vida compartida* de distintos grupos humanos. Así, con el objetivo de solventar prejuicios y estereotipos, se trata de poner, en un mismo espacio, miembros de grupos étnicos, culturales, nacionales y religiosos distintos. Ello debe generar conocimiento del “otro” y puede facilitar el paso de “enemigo” o “extraño” a “conocido” o “compañero”. Esto es una de las conclusiones más importantes que se observa de la aplicación del modelo educativo intercultural en la UNICH. Al fin y al cabo, lo que se propone es estimular la “intersubjetividad”, el conocimiento compartido entre unos y otros, así como la empatía (“ponerse en la piel del otro u otra”).
- Para que esta relación sea fructífera, se requiere activar las *políticas de reconocimiento* de las que habla Charles Taylor (2001). Cuando se percibe que nuestra “tribu” está amenazada, cuestionada, devaluada (nuestra lengua, etnia, nación o religión se ven puestas en peligro), la sensación de miedo e inseguridad activa la realidad de la amenaza con lo que se activa, también, la *función sociopolítica* de nuestra identidad comunitaria (y, con ella, la confrontación intergrupala). Por el contrario, si percibo respeto, consideración, valoración, en una palabra, *reconocimiento* en aquellas cosas que constituyen mi trascendencia (que dan sentido a mi vida; la religión, la lengua, el trabajo, el arte, los

antepasados), entonces estaré dispuesto a renunciar a ciertas cosas que pueden ser incompatibles con la manera de vivir de un determinado pueblo o comunidad. Asimismo, Reconoceré el país que me acoge, que entrará a formar parte de mí tanto como yo de él. En otras palabras, cuando sentimos que menosprecian nuestra cultura (nuestra lengua, religión, etnia o raza), reaccionamos exhibiendo nuestra diferencia (el tseltalero reafirma el tseltal, por ejemplo); en cambio, cuando nos sentimos respetados y comprendidos, cuando proyectamos un lugar en un determinado país, reaccionamos de otro modo.

- Estas políticas del *reconocimiento* precisan de la explicitación o conocimiento público de las *formas implícitas y explícitas* propias de los miembros de grupos étnicos, culturales, nacionales o religiosos distintos que participan en un mismo territorio. En la UNICH, por ejemplo, hay talleres de lengua indígena para los propios indígenas y para los mestizos. Pensamos que uno de los modos más exitosos de acceder a estas *formas explícitas e implícitas de vida compartida* es a través de las historias, mitos y leyendas de una determinada comunidad. Las versiones canónicas de una cultura relativas a sus orígenes, sus héroes y heroínas, sus metas, valores y finalidades vienen dadas por las historias relatadas por una cultura (u otra unidad social). Estas historias son parte importante del modo en que el grupo se ve a sí mismo y, además, moldean el pensamiento y la acción de los miembros de este determinado grupo. En definitiva, propiciar el conocimiento compartido de las *formas explícitas e implícitas de vida compartida* debe propiciar la información sobre el grupo y, por lo tanto, motivos para superar la desconfianza y el temor que genera lo desconocido. Lo extraño es peligroso y provoca miedo, que conduce al odio y a la negación del otro (lección aprendida por el cuadragésimo presidente de los Estados Unidos, George W. Bush, y su amigo español, José María Aznar).
- Las culturas (compendio dinámico de historias y relatos en conflicto) luchan por la eternidad (la *esencia* del grupo). No obstante, son producto de la negociación concreta e históricamente situada del “aquí y ahora”.

De modo que las *formas de vida compartida* de las cuales hablamos se entretejen conjuntamente (cambian, se modifican). Por lo tanto, hay que participar en esta construcción cultural, en nuestro caso a favor de una ideología intercultural, por ejemplo. Uno de los medios más potentes para hacerlo es a través de la televisión, los periódicos, Internet, etc. El otro es a través de las escuelas y las universidades. Pero hay aún un nivel que a veces se olvida: el diseño de las ciudades. Ya hemos visto que los elementos físicos de una comunidad son motivo de construcción identitaria a través del *sentido de continuidad* (la Iglesia de San Juan Chamula para la tsotsil o la ruina de los antiguos mayas que relata el ch'ol). De modo que, a los objetivos urbanísticos, cabría añadir el aspecto psicológico (“sentido de comunidad”) que es desprende de toda edificación (Esteban, Nadal, Vila, Rostan, en prensa), aspecto que la psicología ambiental hace años que conoce y estudia y que los regidores de urbanismo no deberían olvidar.

- **Autocrítica o aspectos a mejorar**

El lector se habrá fijado que hay, en las conclusiones y la discusión (de hecho, a lo largo de todo el trabajo), una *tajante* separación entre los “mestizos” y los “indígenas”. Ello puede reflejar una tendencia presente en Chiapas pero también la puede construir. El lenguaje es una poderosa herramienta cognitiva y atencional: “cognitiva” ya que multiplica y desarrolla las capacidades prelingüistas como la “atención compartida”, la capacidad de clasificar o de identificarse con los otros miembros de la especie; “atencional”, ya que el objetivo último del lenguaje, su misión fundamental, es dominar y orientar (manipular) el foco de atención de los otros y otras en base a nuestra intención comunicativa, inducirlos a adoptar una determinada perspectiva frente a un fenómeno, suceso o motivo de discusión (Tomasello, 2007). Pero el lenguaje, además, implica y contiene perspectivas, puntos de vista sobre el mundo, ideologías, relaciones de poder (Gordo y Linaza, 1996), de modo que crea realidades, constituye espacios nuevos, divide el mundo en acontecimientos y participantes. Muchos de los estudiantes encuestados, sobre todo mestizos, afirmaron que nunca antes en la vida se habían planteado las cuestiones que se les estaban planteando. Así, a partir de los cuestionarios, entrevistas y escalas aplicadas, los participantes en el estudio pueden haber construido

opiniones, creencias y realidades en torno a su identidad. Por ejemplo, sentirse “mestizo” por primera vez. Es sólo una apreciación crítica a la separación repetida a lo largo del trabajo pero una reflexión de fondo sobre el método y objeto de las ciencias humanas. Ha repetido Josep Maria Nadal en distintas ocasiones que mientras las ciencias experimentales tienen sus objetos de estudio en tanto que realidades más o menos preexistentes, las ciencias sociales o humanas producen y reproducen los objetos que son objeto de su investigación. Recuperando a Nelson Godman y a Jerome Bruner, podríamos concluir lo dicho afirmando que el lenguaje construye mundos posibles. Por lo tanto, a veces se precisa de más precaución a la hora de separar, categorizar y dividir personas, objetos o acontecimientos.

Otro fallo insalvable detectado desde los inicios de la investigación es de corte epistemológico. Nuestro objetivo no ha sido nunca entender, comprender o estudiar, fenomenológicamente hablando, la profundidad de las experiencias o del ser “mestizo”, “indígena”, “tseltalero” o “chiapaneco”. De lo que no se puede hablar mejor callarse, recomendaba Wittgenstein, y de hecho nos resulta imposible decir nada acerca de las creencias o *formas implícitas de vida compartida* de los estudiantes entrevistados – aunque lo hayamos hecho. Nuestra lente cultural es demasiado enorme como para conseguir dicho objetivo, al menos en una investigación planteada tal y como se ha hecho (es decir, con dos breves estancias académicas en el lugar centro de estudio y con un simple intercambio “superficial” con los estudiantes). Por eso, el empeño subyacente ha sido comprender lo que hay de universal en la identidad, si es que hay algo (nosotros pensamos que sí); es decir, las funciones que puede tener en un adolescente, ya sea de Chiapas, Catalunya, Melilla o Hong Kong, así como los mecanismos implicados en su construcción, mecanismos que postulamos como universales. La necesidad de vínculos afectivos, por ejemplo, no es exclusiva de los mestizos, sino que forma parte de nuestra realidad como especie. Dicho esto, el autor puede haber pecado de entromedio con una realidad totalmente desconocida.

Otros aspectos a considerar nos remiten a cuestiones más concretas y técnicas, es decir, metodológicas y de procedimiento. En la parte cuantitativa cabría sustituir la escala sobre identidad étnica diseñada por Phinney en el año 1992 por su nueva versión actualizada y mejorada (Phinney Y Ong, 2007). En el cuestionario de cosecha propia se podría sustituir la identidad comparada “colet/a” vs. “mexicano/a” por otra más

parecida a la pregunta realizada para los indígenas: condición etnolingüística (en el caso de los mestizos, el castellano o español) vs. condición étnica (“mestizo/a”). En lo que se refiere a la parte cualitativa, sin duda 12 historias de vida no son suficientes, y menos para los indígenas, quienes tienen que compartir espacio entre ellos (ya sean tsotsiles, tseltales o zoques). Es necesario mejorar la entrevista introduciendo preguntas que permitan reflejar el mecanismo de “acción – transformación” (acciones cotidianas, orientadas a la comunidad y relacionadas con el futuro de la misma) de un modo más concreto. Finalmente, relacionado con el procedimiento, hubiera sido mejor realizar en una primera parte de la investigación la aplicación de los cuestionarios y escalas, analizarlas, para poder preparar, con garantías, conocimientos e informaciones previas (aunque descriptivas) la parte cualitativa. Al realizar primero 6 entrevistas y después, paralelamente, las otras 6 junto con la aplicación de los cuestionarios y escalas no ha permitido diseñar, de un modo más profundo, el contenido que debía preguntarse en las “historias de vida”. Además, se nos podría reprochar que el planteamiento teórico no corresponde con la estrategia metodológica adoptada. En este sentido, Penuel y Wertsch (1995) recomiendan estudiar la identidad cuando esta se está construyendo en la vida real (discutiendo alrededor de un partido de fútbol, por ejemplo). Esta estrategia es la adoptada por el Laboratorio de Actividad Humana de la Universidad de Sevilla (ver Cubero y Ramírez, 2005, especialmente el capítulo nueve). Nuestra estrategia metodológica, sobre todo los cuestionarios y escalas cuantitativas, tienen el peligro de ser ecológicamente poco recomendables ya que son situaciones artificiales. Ello no impide, pensamos, que se pueda trabajar con varias metodologías para aportar elementos a la discusión, siempre que seamos conscientes de los *pros* y *contras*.

- **Posibles líneas de investigación**

- Decía Aristóteles, mucho antes que Wallon, Piaget o Vigotski lo adaptasen a la psicología, que *conociendo las cosas desde su origen se obtiene una visión más clara*. Así, se puede colegir que el estudio de la identidad, de sus funciones y sus mecanismos, implica el estudio de su desarrollo, de su génesis. En nuestro caso se trata de los cambios evolutivos que se dan en la “vivencia” (cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él). Lo que subyace al modelo propuesto es una larga discusión alrededor del objeto

de estudio de la psicología. Lejos de resolverse, y mejor que no sea así, pensamos que debe releerse a Vygotski en la dirección apuntada por otros autores (del Río y Álvarez, 2007). Un énfasis excesivo en la mediación, rasgo inevitable de la actividad humana (Wertsch, 2007), puede, no obstante, alejarnos de las tempranas inquietudes del psicólogo bielorruso, recuperadas al final de su vida. Se trata del carácter profundo de la conciencia, aquello que une la personalidad en desarrollo con el medio, la “vivencia”. *“La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal y como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad profunda que constituye su base es la vivencia”* (Vygotski, 1996, p. 383). En este sentido, la identidad en un niño de seis años no tendrá la misma función que en una niña de 12. Esto es así ya que la percepción psicológica que tendrá el niño de seis será completamente distinta de la de la niña de 12. Por lo tanto, se precisa de estudios evolutivos sobre las funciones de la identidad y los mecanismos asociados a su construcción. Especulativamente, podríamos proponer la siguiente “hoja de ruta”:

- 0 – 2 meses de vida: “protonosotros”.
 - 2 meses – 1 año de vida: “función afectiva de la identidad compartida”.
 - 1 – 3 años de vida: “función lúdica de la identidad adscrita”.
 - 4 – 14 años de vida: “función procedimental de la identidad escolar”.
 - 15 – 30 años de vida: “función ejecutiva y sociopolítica de la identidad personal y sociocultural”.
 - Alrededor de los 40 años: “función evaluativa de la identidad madura”.
 - Senectud: “función integradora de la identidad vital”.
- Para observar los efectos del modelo intercultural de la UNICH se precisa comparar, por ejemplo, los resultados en “identidad étnica” entre

estudiantes de esta Universidad con estudiantes de otra Universidad que no tenga “indígenas” en sus aulas, y que no profese el susodicho modelo. También cabría comparar indígenas de la UNICH con otros que participen en otros contextos, por ejemplo, que se hayan quedado en sus respectivas comunidades. Ello permitiría ilustrar y analizar el efecto del contexto en la construcción de la identidad.

- El mejor modo que se me ocurre para estudiar la “identidad personal” tal y como se ha planteado en el presente trabajo es mediante “historias de vida” realizadas en “casos extremo”, es decir, chicos/chicas que estén pasando por una determinada crisis sociopersonal (migración, muerte de un ser querido, etc.). Es en estos momentos en los que los mecanismos aparecerían con luz propia.
- Para estudiar la “identidad sociocultural” cabría profundizar en los recursos textuales (libros, lengua, cuentos, mitos, leyendas) en los que se distribuye una determinada identidad colectiva. Una vía es la explorada por James Wertsch: entender los procesos de producción y consumo de determinadas herramientas culturales. Otra, la propuesta por el PDP de Gordo y Linaza (contemplando el poder que se esconde detrás de todo discurso). En este sentido, las identidades son producto del discurso que se establece en escenarios culturales de actividad y, por lo tanto, se requiere estudiarla en la interacción social mediada por instrumentos culturales (Penuel & Wertsch, 1995; Sánchez et al., 2005).
- Estudiar la “identidad narrativa” a través de los textos asociados a una determinada comunidad (cuentos, mitos, leyendas). Ello debería permitir analizar la cultura del grupo humano en base al “examen” de sus *formas explícitas de vida compartida* (sus danzas, vestidos, casas) y sus *formas implícitas de vida compartida* (sus creencias, costumbres, visiones).
- El *examen* de las formas *explícitas* e *implícitas* de vida compartida no consiste en el análisis de lo radical, que también (los casos extremos como una determinada fiesta celebrada una vez al año), sino en las

formas diarias, cotidianas y menos visibles que se encuentran profundamente enraizadas en la identidad personal y colectiva. En este sentido Michael Billing (2006) sostiene que hay en la identidad nacional un aspecto que ha merecido, injustamente, poca atención: se trata de las noticias que aparecen diariamente en la prensa escrita, la bandera que ondea en una ventana, ayuntamiento o balcón (también aquella que no ondea), los cuadros colgados en la pared de un colegio. En definitiva, los símbolos y hábitos rutinarios del lenguaje, los elementos habituales de interacción, lo que el autor llama *nacionalismo banal* profundamente anclado en la experiencia de cada cual.

- Las relaciones entre “identidad” y “teoría de la mente” son ahora confusas y no están lo suficientemente estudiadas. Cabría pensar modos de vincular el estudio del desarrollo de la identidad narrativa con la adquisición de la teoría de la mente. Katherine Nelson nos ofrece un buen modelo para hacerlo.
- El objetivo final en psicología, tal y como la entiendo, es la mejora de las condiciones de vida: la optimización del desarrollo humano y la calidad de vida de las personas. Para ello hay un interesante futuro en la exploración de programas de intervención acerca de la construcción de “identidades interculturales” y, por lo tanto, erradicación de lo que Maalouf llama “identidades asesinas”. Antes, sin embargo, tenemos que conocer los mecanismos (factores) asociados a ambas para saber dónde podemos intervenir. Esperamos, en nuestro modelo, haber dado algunas pistas (las “crisis” que abren las “transiciones vitales”, los “sí mismos posibles” y los “vínculos afectivos” en la identidad personal, además del “conflicto intergrupar” derivado de la “acción – transformación” e “identificación simbólica”, en el caso de la identidad sociocultural).

Rescatando el *desafío de Bruner* con el que empezábamos este proyecto de investigación y teniendo muy en cuenta que las identidades pueden ser asesinas (Malouff, 1999), llegamos a la siguiente conclusión general como principio de toda

investigación venidera que tenga el interés puesto en cuestiones vinculadas con la construcción de identidades en el mundo contemporáneo.

- En la era de la *globalización económica* y la *pluralización de las formas de vida* se impone con urgencia una nueva concepción de la identidad. No podemos quedar satisfechos con las fórmulas hoy puestas de moda: el *integrismo* de la afirmación desmedida basada en la negación del otro a ultranza o la *desintegración* personal y social que supone la pérdida de toda identidad. Si no se trabaja para que todo el mundo pueda asumir sus múltiples pertenencias, es decir, conciliar la necesidad de identidad local con la apertura franca y solidaria a las culturas ajenas, estamos perdidos. Una vez más, en nombre de una lengua, etnia o religión, las atrocidades del siglo XX seguirán a la orden del día. La pregunta que nos queda, y el desafío para toda investigación venidera interesada en estas cuestiones, es: *¿cómo gestionar el espacio intermedio entre el anonimato global y el sobreconocimiento local? ¿Cómo conciliar la identificación con mi grupo local sin por ello renunciar a la identificación al mundo global? ¿Cómo legitimar las distintas pertenencias sin caer en el mosaico multicultural y el relativismo ético que supone?*

Terminamos como empezábamos, con unas palabras del psicólogo Jerome S. Bruner y del escritor y periodista Amin Malouff:

“La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo continuo de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales”.

Jerome S. Bruner (*La Educación, puerta de la cultura*)

“Es, más o menos, lo que quería decir en este libro a propósito del deseo de identidad. Que no se debe ni de acosar ni de tratar banalmente, sino que debe ser observado, estudiado seriamente, comprendido, y finalmente domesticado si queremos evitar que el futuro no se parezca a las peores imágenes del pasado”.

Amin Malouff (*Identidades asesinas*)

Referencias

- Addis, D. R. y Tippett, L. J. (2004). Memory of myself: Autobiographical memory and identity in Alzheimer's disease. *Memory*, 12 (1), 56-74.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la diffusion del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, V. A., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R. y Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australians ample. *Developmental Neuropsychology*, 20 (1), p. 385-406.
- Astington, J. W. (2006). The Developmental Interdependence of Theory of Mind and Language. Dentro N.J. Enfield y S. C. Levinson, *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction* (pp. 179-206). Oxford, New York: Berg.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, J. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Bagnoli, A. (2004a). Researching Identities with Multi-method Autobiographies, *Sociological Research Online*, 9 (2) <http://www.socresonline.org.uk/9/2/bagnoli.html>
- Bagnoli, A. (2004b). Constructing the hybrid identities of Europeans. En G. Titley (Ed.), *Resituating Culture* (pp. 57-67). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986a). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas.
- Bakhtin, M. M. (1986b). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bakhtin, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: SigloXXI.
- Ball, L. y Chandler, M.. (1989). Identity formation in suicidal and nonsuicidal youth: The role of self-continuity. *Development and Psychopathology*, 1 (3), 257-275.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bauer, J. J. y McAdams, D. P. (2004). Personal Growth in Adults' Stories of Life Transitions. *Journal of Personality*, 72 (3), 573-602.
- Bauer, J. J., McAdams, D. P., y Sakaeda, A. R. (2005). Crystallization of Desire and Crystallization of Discontent in Narratives of Life-Changing Decisions. *Journal of Personality*, 73 (5), 1181-1213.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Z. (2003). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005a). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Bauman, Z. (2005b). *Amor líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Baumann, G. (2001). *El Enigma Multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (2003). Categorías zombis: entrevista con Ulrich Beck. En U. Beck y E. Beck-Gernsheim, *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* (pp. 339-355). Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global*. Barcelona: Paidós.
- Béjar, H. (2007). *Identidades inciertas: Zygmunt Bauman*. Barcelona: Herder.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad postindustrial: un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Berger, K. S. (2004). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Buenos Aires, Madrid, etc.: Panamericana.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1). 545-568.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 615-631.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., y Sam, D. L. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55 (3), 303-332.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam D. L., y Vedder, D. L. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bhabha, H. K. (1990). *Nation and Narration*. London: Routledge.

- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bidart, C., Grossetti, M., y Charbonneau, J. (coord.) (2007). Las relaciones: la sustancia de las redes sociales. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 13 (número monográfico).
- Billing, M. (2006). *Nacionalisme banal*. València: Universitat de València.
- Blakemore, S. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves de la educación*. Madrid: Ariel.
- Bourhis, N., Sachdev, S., y Gagnon, A. (1996). Las matrices de Tajfel como un instrumento para realizar investigación integrupal. En, J. F. Morales, D. Páez, J. C. Deschamps y S. Worchel, *Identidad Social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos* (pp. 61-94). Valencia: Promolibro.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (1974). *Beyond the information given*. London: George Allen & Unwin.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2001). Self-making and world-making. En J. Brockmeier and D. Carbaugh, *Narrative and Identity* (pp. 25-38). Amsterdam: John Benjamin.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J.S. (2006). Culture, Mind, and Narrative. En J. S. Bruner, *In Search of Pedagogy, volume II* (pp. 230-236). London, New York: Routledge.
- Caglar, A. (1995). McDöner: Döner Kebap and the Social Positioning Truggle of German Turku. En J. A. Costa & G. J. Bamossy (comps.), *Marketing in a Multicultural World: Ethnicity, Nationalism and Cultural Identity* (pp. 209-230). London: Sage.
- Castells, M. (1998). *La Era de la información: economía, sociedad y cultura (vol. 2 El poder de la identidad)*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1999). *La Era de la información: economía, sociedad y cultura (vol. 3 Fin de milenio)*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (ed.) (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2007). *Comunicación móvil y sociedad*. Madrid: Ariel.

- Castles, S. y Miller, M. J. (1998). *The Age of Migration. International population movements in the modern world*. New York: The Guilford Press.
- Cavalli-Sforza, L. L. (2007). *La evolución de la cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Chandler, M. J., Lalonde, C. E., y Sokol, B. W. (2003). Personal persistence, identity development, and suicide: a study of native and non-native north american adolescents. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68 (2), 1-130.
- Clandinin, J. D. (Ed.) (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publication.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M. (2006). *The Fifth Dimension: An After-school Program Built on Diversity*. London: Russell Sage Foundation Publications.
- Cole, M., Cole, Sh. R., y Lightfoot, C. (2005). *The Development of Children*. New York: Worth Publishers.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003, 4ta edición ampliada). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Conway, M. A. y Rubin, D. C. (1993). The structure of autobiographical memory. En A. F. Collins, S. E. Gathercole, M. A. Conway & P. E. Morris (Eds.), *Theories of memory* (pp. 103-139). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conway, M. A., y Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261-288.
- Crossley, M. L. (2000). *Introducing narrative psychology. Self, trauma and the construction of meaning*. Philadelphia: Open University Press.
- Cubero, M. y Ramírez, J. D. (comp.) (2005). *Vygotsky en la psicología contemporánea. Cultura, mente y contexto*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Dandy, J., Durkin, K., McEvoy, P., Barber, B. L., y Houghton, S. (en prensa). Psychometric properties of multigroup ethnic identity measure (MEIM) scores with Australian adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Adolescence*.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Daniels, H., Cole, M., y Wertsch, J. (Eds.) (2007). *Cambridge companion to Vygotski*. Cambridge: Cambridge University Press.

- del Río, P. y Álvarez, A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En A. Álvarez. *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 101-131). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- del Río, P., Álvarez, A. y del Río, M. (2004). *Pigmalión: informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- del Río, P. y Álvarez, A. (2007). De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. *Estudios de Psicología*, 28 (3), 303-332.
- Dunbar, R. (1996). *Grooming, Gossip and the Evolution of Language*. London-Boston: Faber & Faber.
- Dunbar, R. (2003). The social brain: mind, language and society in evolutionary perspective. *Ann. Rev. Anthropol.* 32, 163-181.
- Dunbar, R. (2007). *La odisea de la humanidad. Una nueva historia de la evolución del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Durkheim, E. (1987). *Les formes elementals de la vida religiosa*. Barcelona: Edicions 62.
- Dobert, R. y Nunner-Winkler, G. (1994). "Commonsense understandings about suicide as a resource for coping with suicidal impulse". En W. Damon (Series Ed.) y G. G. Noam & S. Borst (Vol. Eds.), *New directions for child development: Vol. 63. Children, youth, and suicide: developmental perspectives* (pp. 23-38). San Francisco: Jossey-Bass.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, p. 1025-1034.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1977). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteban, M. (2006). *Mecanismos psicosociales implicados en la co-construcción de la "identidad mediada" en una muestra multicultural*. Trabajo no publicado para la obtención del DEA, Universitat de Girona: Departament de Psicologia.
- Esteban, M. (2007). Identidades interculturales: caminando hacia la igualdad y la pluralidad en la Universidad Intercultural de Chiapas. En T. Vilà (Coord.), *Lengua, Interculturalidad e Identidad* (pp. 71-91). Girona: Documenta Universitaria.
- Esteban, M.; Nadal, J. M. y Vila, I. (2007). El papel de la lengua en la construcción de la identidad: un estudio cualitativo con una muestra multicultural. *Glossa. An Ambilingual Interdisciplinary Journal*, 2, 23-53.

- Esteban, M.; Nadal, J. M. y Vila, I., Rostán, C. (en prensa). Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Medio ambiente y comportamiento humano. Revista Internacional de Psicología Ambiental*.
- Fábregas, A. (2006a). *Chiapas. Culturas en movimiento*. Tuxtla Gutiérrez: Editorial Viento al Hombro.
- Fábregas, A. (2006b). *Chiapas Antropológico*. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno de Chiapas.
- Fend, H. (1994). *The discovery of the self and coping with puberty*. Bern, Switzerland: Huber.
- Fierro, A. (2005). La construcción de la identidad personal. En E. Martí y J. Onrubia (coord.), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 74-94). Barcelona: ICE.
- Fishman, J.A. (1977). Language and ethnicity. En H. Giles y B. Saint Jaques (Eds.), *Language and ethnic relations*, Oxford: Pergamon.
- Fivush, R. y Nelson, K. (2006). Parent-Child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 235-251.
- Flecha, R., Gómez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Fuster, J.M. (1989). *The Prefrontal Cortex: Anatomy, Physiology, and Neuropsychology of the Frontal Lobe* (2nd ed.). Nueva York: Raven Press.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gergen, K. J. (1982). *Toward Transformation in Social Knowledge*. New York: Springer-Verlag.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. Darmouth: BasicBooks.
- Gredler, M. E. y Shields, C. S. (2008). *Vygotsky's legacy. A foundation for research and practice*. New York and London: The Guilford Press.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e Identidad del Yo: el Yo y la Sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Giddens, A. (2004 4ªed.). *Sociología*. Madrid: Alianza.

- Glaser B. G. y Strauss A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley: Sociology Press.
- Goldberg, E. (2002). *El cerebro ejecutivo: lóbulos frontales y mente civilizada*. Barcelona: Crítica.
- Gómez, L. y Hombrados, M. I. (1993). Sentido de comunidad. En L. Gómez; M. I. Hombrados; J. M. Canto y F. M. Montalbán, *Aplicaciones de la psicología social* (pp. 22-33). Málaga: Ediciones Miguel Gómez.
- Gordo, J. A. y Linaza, J. L. (comp.) (1996). *Psicologías, discursos y poder (PDP)*. Madrid: Visor.
- Habermas, J. (1987). La modernidad, un proyecto incompleto. En H. Foster (ed.). *La posmodernidad* (pp. 19-36). Barcelona: Kairós.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2000). *La constelación posnacional*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, T. y Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748-769.
- Hall, S. (1991). Old and New Identities, Old and New Ethnicities. En, A. D. King (comp.), *Culture, Globalization and the World-System* (pp. 41-68). Basingstoke: Macmillan.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2005). The Development of Self-Representations during Childhood and Adolescence. En M. R. Leary & J. P. Tangney. *Handbook of Self and Identity* (pp. 610-642). New York, London: The Guilford Press.
- Hatano, G. y Wertsch, J. V. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: the constitutions of culture in mind. *Human Development*, 44, 77-83.
- Hermans, H. (1988). On the integration of nomothetic and idiographic research methods in the study of personal meaning. *Journal of Personality*, 56, 785-812.
- Hermans, H. y van Gilst, W. (1991). Self-narrative and collective myth: An analysis of the Narcissus story. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23, 423-440.
- Hermans, H., Kempen, H., y van Loon, R. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Hermans, H. y Dimaggio, G. (2007). Self, Identity, and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. *Review of General Psychology*, 11 (1), 31-61.

- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2003). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (vol. 1) (pp. 257-282). Madrid: Alianza.
- Hoffman, D. M. (1990). Beyond conflict: Culture, self and intercultural learning among Iranians in the U.S. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 275-299.
- Hogg, M. A. (2003). Social Identity. En, M. R. Leary y J. P. Tangney (ed.), *Handbook of self and identity* (pp. 462-479). New York: The Guilford Press.
- Holland, D. & Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. En H. Daniels; M. Cole; & J. Wertsch, (Eds.) *Cambridge companion to Vygotski* (pp. 101-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Huntington, S. P. (2004). *¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad nacional estadounidense*. Barcelona: Paidós.
- Huttenlocher, P. R., de Courten, C., Garey, L. J., y Van der Loos, H. (1983). Synaptic development in human cerebral cortex. *Internacional Journal of Neurology*, 16, 144-154.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Kant, E. (1941). *Filosofía de la historia*. México: El Colegio de México.
- Karpov, Y. V. (2005). *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kihlstrom, J. F., Beer, J. S., y Klein, S. B. (2005). Self and Identity as Memory. En M. R. Leary y J. P. Tangney. *Handbook of Self and Identity* (pp. 68-90). New York, London: the Guilford Press.
- Kim, J. y Kaplan, R. (2004). Physical and Psychological factors in Sense of Community. New Urbanist Kentlands and Nearby Orchard Village. *Environment and Behavior*, 36 (3), 313-340.
- Klein, S. B. (2001). A Self to Remember: A Cognitive Neuropsychological Perspective on How Self Creates Memory and Memory Creates Self. En C. Sedikides & M. B. Brewer (Ed.). (2001), *Individual Self, Relational Self, Collective Self* (pp. 25-46). Philadelphia: Psychology Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.

- Kroger, J. (2004). *Identity in Adolescence: The balance between self and other*. New York: Routledge.
- Kroger, J. (2007). *Identity Development. Adolescent through adulthood*. London: Sage.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Lapresta, C. (2004). *La identidad colectiva en contextos plurilingües y pluriculturales. El caso del Valle de Arán*. Tesis doctoral inédita. Departament de Pedagogia i Psicologia, Universitat de Lleida.
- Leon, O. G. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- López, F. (1985). *La formación de los vínculos sociales*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- López, F. (2001). Evolución del apego desde la adolescencia hasta la muerte. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 67-93). Madrid: Pirámide.
- Lyotard, J. F. (2000). *La condición postmoderna*. Madrid: Catedra.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marina, A. (2002). Pensar la identidad en una ciudad fronteriza: Tapachula, Chiapas. En E. F. Kauffer (editoria), *Identidades, migraciones y género en la frontera sur de México* (pp. 167-184). San Cristóbal de las Casas: El Colegio de la Frontera Sur.
- Markstrom, C. A. y Marshall, Sh. K. (2007). The psychosocial inventory of ego strengths: Examination of theory and psychometric properties. *Journal of Adolescence*, 30, 63-79.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Martí, E. (2005). El pensamiento del adolescente. En E. Martí y J. Onrubia (coord.). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 48-71). Barcelona: ICE.
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: personological inquires into identity*. New York: The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (1989). The Development of a Narrative Identity. En David M. Buss y N. Cantor, *Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions* (pp. 160-174). New York: Springer-Verlag.

- McAdams, D. P. (1993). *Personal Myths and the Making of the self*. New York and London: The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63, 365-396.
- McAdams, D. P. (2003). Identity and the Life Story. En R. Fivush y C. A. Haden. *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives* (pp. 187-208). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McAdams, D. P. (2006). *The person. A new introduction to personality psychology*. New York: Wiley.
- McAdams, D. P., Anyidoho, N. A., Brown, C., Huang, Y. T., Kaplan, B. y Machado, M. A. (2004). Traits and stories: links between dispositional and narrative features of personality. *Journal of Personality*, 72, 761-784.
- McAdams, D. P., Josselson, R. y Lieblich, A. (2006). *Identity and Story. Creating Self in Narrative*. Washington: APA.
- McAdams, D. P., Bauer, J. J., Sakaeda, A. R., Anyidoho, N. A., Machado, M. A., Magrino-Failla, K., White, K. W., y Pals, J. L. (2006). Continuity and Change in the Life Story: A Longitudinal Study of Autobiographical Memories in Emerging Adulthood. *Journal of Personality*, 74 (5), 1371-1400.
- McLean, K. y Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) lessons: identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental Psychology*, 42 (4), 714-722.
- Meus, W., Iedema, J., Helsen, M., y Vollebergh, W. (1999). Patterns of Adolescent Identity Development: Review of Literature and Longitudinal Analysis. *Developmental Review*, 19, 419-461.
- Monreal, P. (2007). Globalización, identidad y multiculturalidad. En T. Vilà (Coord.), *Lengua, Interculturalidad e Identidad* (pp. 111-129). Girona: Documenta Universitaria.
- Moreno, J. D. y Moons, T. (2006). Representaciones sociales, estabilidad y cambio en cogniciones y conductas. *Redes. Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*, 14, 73-90.
- Moscovici, S. (1983). The phenomenon of social representations. En R. Farr y S. Moscovici (Eds.), *Social Representations* (pp. 21-42). London: Cambridge University Press.

- Nadal, J. M. (2005). *La llengua sobre el paper*. Girona: Universitat de Girona i CCG Edicions.
- Nadal, J. M. (2007a). *Las 1001 lenguas*. Bellcaire d'Empordà, Girona: Aresta.
- Nadal, J. M. (2007b). Lenguas y fronteras en el siglo XXI. En T. Vilà (Coord.), *Lengua, Interculturalidad e Identidad* (pp. 131-164). Girona: Documenta Universitaria.
- Nash, M. (2005). *Inmigrantes en nuestro espejo*. Barcelona: Icaria.
- Nelson, K. (2003). Narrative and Self, Myth and Memory. En R. Fivush y C. Haden (Eds.). *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self* (pp. 3-28). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, K. (2005). Emerging levels of Consciousness in Early Human Development. En H. Terrace y J. Metcalfe (Eds.). *The missing link in cognition: Origins of self-reflective consciousness* (pp. 116-141). Oxford: Oxford University Press.
- Nelson, K. y Fivush, R. (2004). The Emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111, 486-511.
- Offer, D. y Boxer, A. M. (1991). Normal adolescent development: empirical research findings. En M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 623-630). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ong, A. D., Phinney, J. S., y Dennis, J. (2006). Competence under challenge: Exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students. *Journal of Adolescence*, 29 (6), 961-979.
- Onrubia, J. (2005). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. En E. Martí y J. Onrubia (coord.), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 17-33). Barcelona: ICE.
- Pegg, P. O. y Plybon, L. E. (2005). Toward the Theoretical Measurement of Ethnic Identity. *Journal of Early Adolescence*, 25 (2), 250-264.
- Penuel, W. R. y Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and Identity Formation: A Sociocultural Approach. *Educational Psychologist*, 30 (2), 83-92.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of Ethnic Identity Development in Minority Group Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 193-208.
- Phinney, J. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.

- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. M. Chun; P. O. Balls y G. M. Acculturation: *Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 63-81). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Phinney, J. S. y Alipuria, V. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of Adolescent*, *13*, 171-183.
- Phinney, J. S. y Rosenthal, D. (1992). Ethnic identity in adolescence: process, context and outcome. En G. Adams, T. Gullota & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent Identity Formation* (45-78). London: Sage.
- Phinney, J. y Chavira, V. (1992). Ethnic identity and self-esteem. An exploratory longitudinal study. *Journal of Adolescent*, *15*, 271-281.
- Phinney, J. S., Ferguson, D. L., y Tate, J. D. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: a causal model. *Child Development*, *68* (5), 955-969.
- Phinney, J., Romero, I., Nava, M., y Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, *30*, 135-153.
- Phinney, J. S. y Haas, K. (2003). The Process of Coping among Ethnic Minority First-Generation College Freshmen: A Narrative Approach. *Journal of Social Psychology*, *143* (6), 707-726.
- Phinney, J. S. y Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, *54* (3), 271-281.
- Pol, E. (2002). El modelo dual de la apropiación del espacio. En R. García Mira, J. M. Sabucedo y J. Romay (Eds.), *Psicología y Medio Ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos* (pp. 123-132). A Coruña: Asociación galega de estudios e investigación psicosocial.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Putnam, R. (Ed.) (2003). *El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivera, C.; Lisbona, M. y García, M. (2004). *Chiapas religioso*. Tuxtla Gutiérrez, México: Gobierno de Chiapas, Secretaría de Educación.

- Rivera, C. (2005). *Diversidad religiosa y conflicto en Chiapas: intereses, utopías y realidades*. México D.F. y Tuxtla Gutiérrez: UNAM, CIESAS, Gobierno del Estado de Chiapas.
- Roberts, R. E., Phinney, J. S., Mase, L. C., Chen, R., Roberts, C. R., y Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 301-322.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: social theory and global culture*. London: Sage.
- Robledo, G. P. (2002) Los movimientos socio-religiosos en Los Altos de Chiapas. En E. F. Kauffer (editoria), *Identidades, migraciones y género en la frontera sur de México* (pp. 145-166). San Cristóbal de las Casas: El Colegio de la Frontera Sur.
- Rodrigo, M. J. (1999). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J. Rodrigo, *Contexto y desarrollo social* (pp. 26-43). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, A. (1993). El conflicto intergrupal desde las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A., Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 109-338). Madrid: Visor.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, P. del Rio y A. Álvarez, *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Sabatier, C. (en prensa). Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France: The role of social context and family. *Journal of Adolescence*.
- Sánchez, J. A.; Gómez-Stern, B. M.; Marco, M. J. y García, J. (2005). Identidad cultural y alfabetización. Dentro de M. Cubero y J. D. Ramírez, *Vygotsky en la psicología contemporánea. Cultura, mente y contexto* (pp. 241-262). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

- Sarason, S. B. (1977). *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey Bass.
- Scandroglio, B., López, J. S. y San José, C. (2008). La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20 (1), 80-89.
- Schütz, A. (1993). *La Construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Sedikides, C. y Brewer, M. B. (Ed.). (2001). *Individual Self, Relational Self, Collective Self*. Philadelphia: Psychology Press.
- Singer, J. A. (2004). Narrative Identity and Meaning Making Across the Adult Lifespan: an Introduction. *Journal of Personality*, 72 (3), 437-459.
- Smith, V. (2002). La Escala de Identidad Etnica Multigrupo (EIEM) en el contexto costarricense. *Actualidades en Psicología*, 18 (105), 47-67.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Syed, M., Azmitia, M. y Phinney, J. S. (2007). Stability and change in ethnic identity among Latino emerging adults in two contexts. *Identity*, 7 (2), 155-178.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup behaviour. En S. Worchel and W. C. Austin (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall.
- Tappan, M. B. (2005). Domination, Subordination and the Dialogical Self: Identity Development and the Politics of "Ideological Becoming". *Culture & Psychology*, 11 (1), 47-75.
- Taylor, Ch. (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tomasello, M. y Carpenter, M. (2007). Shared Intentionality. *Developmental Science*, 10 (1), 121-125.
- Touraine, A. (1971). *La sociedad postindustrial*. Barcelona: Ariel.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Triandis, H., McCusker, Ch. y Hui, H. (1990). Multimethod Proves of Individualism and Collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1006-1020.

- Trivers R. L. (1971). The Evolution of Reciprocal Altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46(4), 35-57.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. New York: Oxford University Press.
- Umaña-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context. *Journal of Adolescence*, 27, 139-146.
- Umaña-Taylor, A. J. y Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents' mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of Adolescents*, 30, 549-567.
- Urry, J. (2003). *Global Complexity*. Cambridge: Polity Press.
- Van der Veer, R. y Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Valsiner, J. (1998). *The Guided Mind. A Sociogenetic Approach to Personality*. Cambridge, Mass. And London: Harvard University Press.
- Victorri, B. (2006). À la recherche de la langue originelle. En J. L. Dessalles; P. Picq & B. Victorri (Eds), *Les origines du langage* (pp. 75-131). Paris: Le Pommier.
- Vidal, T., Pol, E., Guàrdia, J. y Però, M. (2004). Un modelo de apropiación del espacio mediante ecuaciones estructurales. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5 (1 y 2), 27-52.
- Vila, I. (1987). *Vygotski: la mediació semiòtica de la ment*. Vic: Eumo.
- Vila, I. (1998). El espacio social en la construcción compartida del conocimiento. *Educar*, 22-23, 55-98.
- Vila, I. (2006). Identidad y cohesión social. En Esteban, M.; Ribas, J. (coord.). *Reflexiones en torno la psicología* (pp. 113-124). Girona: Universitat de Girona.
- Vila, I., del Valle, A., Perera, S., Monreal, P. y Barrett, M. (1998). Autocategorización, identidad nacional y contexto lingüístico. *Estudios de Psicología*, 60, 3-14.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La pléyade.
- Vygotski, L. S. (1991). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas, vol. I* (pp. 39-60). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas, vol. III* (pp. 11-314). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4*. Madrid: Visor.
- Wallon, H. (1987). La comprensión dialéctica del desarrollo infantil. En H. Wallon (comp. J. Palacios), *Psicología y educación del niño* (pp. 25-98). Madrid: Visor.

- Wang, Q. (2006a). Culture and the Development of Self-Knowledge. *Current Directions in Psychological Science*, 15 (4), 182-187.
- Wang, Q. (2006b). Relations of Maternal Style and Child Self-Concept to Autobiographical Memories in Chinese, Chinese Immigrant, and European American 3-Year-Olds. *Child Development*, 77 (6), 1794-1809.
- Waterman, A. S. y Archer, S. L. (1990). A life-span perspective on identity formation: developments in form, function and process. En P. B. Balter, D. L. Featherman, R. M. Lerner y N. J. Hillsdale, *Life-span development and behavior*, vol. 10 (pp. 29-57). England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. (1997). La necesidad de la acción en la investigación sociocultural. En J. V. Wertsch, P. del Río, y A. Álvarez, (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 42-62). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje,
- Wertsch, J. V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2005). Specific Narratives, Schematic Narrative Templates and the Quest for Identity. First International Society for Cultural and Activity Research, Sevilla, 22 de septiembre.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. En H. Daniels; M. Cole, & J. Wertsch (Eds.), *Cambridge compation to Vygotski* (pp. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., del Río, P., y Álvarez, A. (Eds.) (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wilson, A. E. & Ross, M. (2003). The identity function of autobiographical memory: Time is on our side. *Memory*, 11 (2), 137-149.
- Wittgenstein, L. (1983). *Investigacions filosòfiques*. Barcelona: Laia.
- Young, K. y Saver, J. L. (2001). The Neurology of Narrative. *SubStance* (Special Issue: On the Origin of Fictions: Interdisciplinary), 30 (1/2), 72-84.

ANEXO: Instrumentos utilizados

CUESTIONARIO SOBRE FUNCIONES DE LA IDENTIDAD Y PERCEPCIÓN ENTRE GRUPOS (FI-PG)

Edad: _____ Sexo (marca con una X): hombre mujer

Grupo nacional: _____ Grupo étnico: _____ Comunidad: _____

Lengua familiar: _____ Lenguas de uso: _____ Otras lenguas: _____

Religión: _____ Religión de los padres: _____

Elige, de las categorías que aparecen en el cuadro (de la “a” a la “r”), las 5 que creas que te definan mejor y ordénalas siendo la 1 la categoría con la que más y mejor te identificas.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

a) Religión (católica; protestante; etc.);	i) Hombre/mujer;
b) Grupo etnolingüístico (tzotzil; tseltal; castellano; tojolabal; Ch’ol; zoque);	j) Indígena o mestizo;
c) Inteligente;	k) Agresivo/a;
d) Chiapaneco/chiapaneca;	l) Maya o Zoque;
e) Aplicado/a;	m) generoso/a;
f) Romántico/a;	n) Responsable;
g) Comunidad (San Juan Chamula, San Cristóbal de las Casas -coleto, etc.);	o) Mexicano/a;
h) Inquieto/a;	p) Rebelde;
	q) Estudiante/a;
	r) Amable;

Completa las siguientes oraciones:

La mayoría de las/los mestizos creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos:

La mayoría de las/los tzotziles creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos:

La mayoría de las/los tseltales creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos:

La mayoría de los/las tojolobales creen los/las miembros/as de mi grupo étnico somos:

La mayoría de las/los ch’oles creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos:

La mayoría de los/las zoques creen que los/las miembros/as de mi grupo étnico somos:

En el caso de que pertenezcas a alguno de los grupos étnicos de Chiapas (tzotzil, tseltal, tojolabal, etc.) marca con una cruz la casilla con la que te identificas más y mejor. *Me siento identificado con:*

Grupo étnico (tzotzil, tseltal, etc.)	más grupo étnico que indígena	igual grupo étnico que indígena	más indígena que grupo étnico	indígena
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En el caso de que seas de San Cristóbal de las Casas marca con una cruz la casilla con la que te identificas más y mejor. *Me siento identificado con:*

Mexicano/a

más mexicano/a
que Coletos/a

igual mexicano/a
que Coletos/a

más coletos/a
que mexicano/a

Coletos/a

ESCALA DE IDENTIDAD ÉTNICA MULTIGRUPO (EIAM)

En Chiapas existen diferentes grupos culturales o étnicos, y hay diferentes palabras para describirlos. Por ejemplo, mestizo o blanco, indígena, tsotsil, tojolabal, tseltal, ch'ol, entre otros. Estas cuestiones son sobre tu etnicidad o grupo étnico y como te sientes en relación a él. Por favor, responde con sinceridad las siguientes preguntas.

Edad: _____

Lengua materna: _____

Universidad: _____

Religión: _____

Comunidad, ciudad o sitio de residencia:

Género: hombre Mujer

Considero que soy del grupo étnico (marca con una "x"):

(1)	Mestizo(a)
(2)	Tsotsil
(3)	Tseltal
(4)	Tojolabal
(5)	Zoque
(6)	Ch'ol
(7)	Otro:

Usa los números siguientes (del 4 al 1) según estés de acuerdo o no con cada pregunta.

(4) Muy de acuerdo (3) De acuerdo (2) En desacuerdo (1) Muy en desacuerdo

- 1.- Últimamente me he dedicado a conocer más sobre la historia, tradiciones y costumbres de mi grupo étnico
- 2.- Asisto a grupos y organizaciones que están compuestas, en su mayoría, por personas de mi grupo étnico
- 3.- Soy consciente de mis "raíces étnicas" y de lo que éstas significan para mí
- 4.- Me pongo a pensar mucho sobre cómo se podría ver afectada mi vida por el hecho de pertenecer a mi grupo étnico
- 5.- Estoy feliz de ser miembro de mi grupo étnico
- 6.- Me siento fuertemente comprometido(a) con mi grupo étnico
- 7.- Entiendo perfectamente lo que significa para mí pertenecer a mi grupo étnico
- 8.- Con el fin de aprender más sobre mi tradición cultural, he conversado con otras personas acerca de mi grupo étnico
- 9.- Estoy muy orgulloso(a) de mi grupo étnico

- 10.- Participo activamente de las tradiciones de mi grupo étnico como por ejemplo de su música, comida, idioma
- 11.- Me siento fuertemente ligado(a) a mi grupo étnico
- 12.- Me siendo muy bien con mi tradición étnica o cultural

Información demográfica:

Edad:	Trabajo:
Sexo:	Lengua familiar:
Religión:	Lengua de uso:
Religión de los padres:	Otras lenguas:
Grupo étnico o racial:	
Grupo nacional:	
Comunidad:	
Carrera:	

¿Por qué ingresaste a la Universidad Intercultural de Chiapas? Qué motivo, por qué razones...

Autodefinición de uno mismo/a:

Si tuvieras que definirte o explicar a alguien quién eres, ¿Qué dirías? ¿Cómo te definirías?

1) *Dividir la vida en capítulos (apartados, momentos, episodios) significativos y hacer un breve resumen de ellos.*

Te propongo una especie de juego. Imagínate que eres una directora de cine y tienes que hacer una película de tu vida, de modo que tienes que dividir tu vida en etapas, en momentos o episodios que han sido importantes, significativos o que ahora te acuerdas, no? Momentos que han marcado tu vida. O sea, dividir tu vida en etapas, momentos significativos, importantes, escenas, no? La niñez...

2) *Preguntar sobre los episodios críticos, es decir, las experiencias cumbre, aquellos sucesos que uno recuerda bien y que se asocian con emociones positivas muy intensas y con emociones negativas muy intensas. Se trata de puntos decisivos de*

inflexión, o sea, momentos cumbre de la vida de la persona sobre si misma y el mundo que le rodea:

Si tuvieras que resaltar el episodio más feliz de tu vida... o uno de los más felices de tu vida, habrán varios, no? Pero algunos que ahora te vengan en la cabeza...

Y... ¿el peor? Un momento triste...

3) *El mayor desafío. Preguntar por la decisión más importante a la que uno se ha enfrentado. Las estrategias que tomó para afrontar la situación, qué hizo para tomar la decisión y que repercusiones ha tenido la decisión, el desafío, para su vida.*

El mayor desafío de tu vida. La decisión más importante a la que te has enfrentado
¿Cuál es?

4) *Identificar las influencias externas (personas, grupos, instituciones, etc.) positivas y negativas del sujeto.*

Si tuvieras que identificar influencias externas... o sea, las cosas externas son pues los amigos, la familia, la televisión, una comunidad, una organización deportiva, religiosa, etc. Qué influencias destacarías? Buenas influencias, te han aportado cosas positivas...

Y... ¿influencias negativas?

5) *Hipotetizar futuros alternativos para tu vida, es decir, identificar y narrar dos futuros alternativos de la vida (uno de carácter positivo y el otro de carácter negativo) (“Future Plot”).*

¿Cómo te gustaría que fuese tu futuro?

¿Y tu futuro negativo?

6) Identificar la “ideología personal” (“personal ideology”). Cuestiones relacionadas con los valores, la religión y las creencias políticas.

¿Podrías explicarme los valores, creencias, ideas que te parecen dignas defender, que son importantes para ti, son como tu cosmovisión?

7) Identificar el Tema Vital, el argumento, el tópico central que se repite en la historia de una persona.

Y si tuvieses que poner un título a la película de tu vida, un título es un tema recurrente en tu vida, un contenido que se va repitiendo. ¿Cómo definirías tu vida en una frase?

8) Identificar la “identidad social”, étnica, cultural y nacional de la persona.

¿Con qué grupos de amigos, instituciones, comunidades, naciones te sientes más identificado, son más importantes para ti?

Y... ¿qué opinión tienes de los indígenas? ¿Qué opinión tenías antes y cuál tienes ahora? ¿Ha cambiado? O ¿qué opinión tienes de los mestizos? ¿qué opinión tenías antes y después de entrar en la Universidad?

“DIBUJO IDENTITARIO”

¿Podrías intentar dibujar quién piensas que eres en este momento? Puedes añadir, si quieres, las cosas y personas que para ti son importantes, significativas, en este momento.