

Un estudio preliminar sobre la identidad nacional: comparación de las perspectivas piagetiana y vygotskiana

***Josué GARCÍA AMIÁN
Beatriz MACÍAS GÓMEZ- ESTERN
Universidad de Sevilla***

Resumen

En este trabajo se confrontan, mediante un estudio comparativo, las aportaciones al estudio de la identidad nacional de dos tradiciones teóricas diferentes: las perspectivas piagetiana y vygotskiana. Para ello se realizaron entrevista clínicas de corte piagetiano a 48 sujetos de entre 7 y 14 años, de los cuales 32 asistían regularmente a la escuela y 16 no lo hacían. En el caso de los escolarizados se les pidió también que escribieran una redacción sobre su sentimiento de pertenencia. Los resultados obtenidos, nos llevan a inclinarnos por una interpretación en la que la modalidad de pensamiento narrativo es la base sobre la que se asienta la construcción de nuestras explicaciones en el mundo de las relaciones sociales, en detrimento la modalidad de pensamiento lógico- científico.

Palabras clave: identidad nacional, heterogeneidad de pensamiento verbal, desarrollo del conocimiento social, pensamiento narrativo, acción mediada.

Abstract

This work's goal is the discussion, in a comparative study, of different ways of approaching the topic of national identity from two theoretical traditions: the Piagetian and the Vygotskian. In order to do so, 48 subjects (ages 7 to 14), of which 32 of whom assisted school regularly and 16 of whom did not, were interviewed following a Piagetian format. The school-attending children were also asked to write a composition about their feelings of belonging. Results obtained lead us to consider the narrative mode of thinking more favourably than logic-scientific reasoning as an adequate basis for subjects' explanations of social relationships.

Key-words: national identity, heterogeneity of verbal thinking, development of social knowledge, narrative way of thinking, mediated action.

La formación y desarrollo del conocimiento social, las fuentes de las que se nutre y las diferencias existentes entre los distintos contextos son algunos de los temas cruciales para el conocimiento y explicación del funcionamiento del individuo y del mundo actual. La disputa entre el resurgimiento de los nacionalismos y las identidades étnicas, por una parte, y los defensores de un mundo que lucha por la consecución de un cosmopolitismo tolerante y una diversidad cultural respetuosa con los valores ajenos, por otra, muestra claramente la urgencia de un conocimiento más profundo y riguroso sobre cómo construimos las personas las nociones de patria o nación y cuáles son los mecanismos por los que llegamos a sentirnos apegados a un lugar y forma de ser.

La identidad nacional ha sido un tema ampliamente tratado desde la psicología social tradicional (Abrams y Hogg, 1987). Sin embargo, esta perspectiva no se ha ocupado de estudiar cómo las adscripciones a los grupos nacionales se desarrollan desde la infancia a la edad adulta, es decir, no ha adoptado un enfoque histórico en el estudio del desarrollo de la identidad nacional. Tal y como propone Dien (2000), incorporar un análisis genético en el estudio de la identidad nacional es un aspecto crucial si queremos evitar caer en lo que Vygotski denominó "conductas fosilizadas", esto es, quedarnos únicamente con el producto final de los procesos psicológicos, conductas que sólo ofrecen una mera descripción y aportan poco a la comprensión de dichos fenómenos. En este sentido, nuestro interés radica en estudiar los fenómenos psicológicos en general -y la identidad nacional en particular- en sus procesos de cambio, sin limitarnos a sus resultados finales.

Los enfoques con los que psicología social tradicional han abordado el estudio de la identidad nacional nos ofrecen una visión limitada del problema. Wertsch (Wertsch, 1998; Penuel y Wertsch, 1995) o Bruner (1991) señalan que estas aproximaciones reflejan la metodología individualista predominante en las ciencias humanas, la cual parte de la distinción radical entre individuo y sociedad. Aunque individuo y sociedad son fenómenos relacionados, ambos requieren de principios explicativos diferentes. En psicología este individualismo implica que cualquier explicación de un proceso psicológico debe hacer referencia a procesos individuales. El conjunto de factores sociales y culturales es derivado a un segundo nivel que carece de poder explicativo de los fenómenos psicológicos, ya que estos operan por principios diferentes. Este individualismo se basa en la idea de que cada acto es una invención distintiva del individuo que lo produce y del cual es el único responsable (Wertsch, 1998). Esta dicotomía sociedad-cultura e individuo crea una extraordinaria dificultad para estudiar la identidad nacional, ya que el término en sí conecta con dos realidades basadas en diferentes principios explicativos. Superar esta dicotomía requiere el desarrollo de una unidad de análisis que nos permita vincular ambas dimensiones. La *Psicología histórico-cultural* aparece como un buen recurso para abordar este problema.

Por otro lado, las perspectivas clásicas que han abordado el tema de la construcción del conocimiento y el estudio de la identidad, incorporando una dimensión evolutiva, consideran a las personas como un recipiente pasivo que procesa la información proveniente de su medio, o se centran sobre todo en el individuo, quedando

el ambiente en un plano secundario, como un simple desencadenante de procesos evolutivos. En contraposición a estas nociones aparecen nuevas perspectivas, en el seno de la *Psicología histórico-cultural*, que conciben al ser humano en íntimo contacto con su ambiente social o cultural el cual crea, regula y transforma los propios procesos psicológicos, y por lo tanto la identidad.

El objetivo de este trabajo es la confrontación, mediante un estudio comparativo, de las distintas formas de afrontar el estudio de la identidad nacional desde dos tradiciones teóricas diferentes: las perspectivas piagetiana y vygotkiana. Ambas tradiciones proponen un enfoque genético al estudio de los procesos psicológicos, lo que las hace de nuestro interés en el abordaje de la noción de identidad nacional. Sin embargo, cada una de estas tradiciones postula diferentes nociones de desarrollo humano, las cuales impregnan sus perspectivas teóricas sobre el desarrollo social (en el que se incluye el desarrollo de la identidad) y delimitan qué (objeto de estudio) y cómo (método) debe ser estudiado este constructo.

En este trabajo presentaremos la *Psicología histórico-cultural* y los instrumentos teóricos que esta nos ofrece, como alternativa factible en el estudio de la identidad nacional. Los datos obtenidos de entrevistas sobre identidad nacional serán interpretados desde los dos marcos teóricos señalados, el piagetiano y el vygotkiano o histórico-cultural. Nuestra postura es que la interpretación de dichas entrevistas es más plausible e ilustrativa cuando usamos una metodología cualitativa de análisis del discurso, empleando los instrumentos teóricos de la *Psicología histórico-cultural*.

La *Psicología histórico-cultural* parte de la premisa básica de que los procesos psicológicos superiores tienen un origen social. De este modo, el pensamiento no se concibe como un todo homogéneo y universal, sino que en el hombre fluctúan y se interrelacionan distintos modos de pensar, dependiendo de las actividades e interacciones sociales en las que participa el individuo. A esta variedad de pensamientos que conviven simultáneamente en el individuo es a lo que se denomina *heterogeneidad del pensamiento verbal*, y es lo que nos va a servir de herramienta analítica para abordar de una forma original el problema de la construcción de la identidad nacional (Tulviste, 1992).

Basándonos en Bruner (1986), cuyas ideas son coherentes con la noción de heterogeneidad del pensamiento, nuestro argumento tiene como base la existencia de dos principales modalidades de pensamiento. La primera de estas modalidades es llamada paradigmática o lógico-científica. Esta modalidad se ocuparía de las causas generales y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. Estaría basada en un sistema matemático y formal de descripción y explicación. Por otra parte la modalidad narrativa se basaría en las "intenciones y acciones humanas y en las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Sitúa sus acciones en el suceso de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio" (Bruner, 1986, pág. 24).

La principal diferencia entre el marco teórico piagetiano y el vygotkiano a la hora de entender el problema de la construcción de la identidad tiene como punto de partida el peso específico que se le da a cada una de estas dos modalidades de pen-

samiento en el tema de la identidad y en cómo entiende su interrelación. El marco teórico piagetiano, sólo tendría en cuenta el pensamiento lógico-formal como auténticamente humano. Por su parte, el histórico-cultural postularía la existencia de otras formas de pensar y actuar además de la anteriormente citada, como es la narrativa. Este modelo, por tanto, integra ambos modos de pensamiento como constituyentes de la cognición humana. Mientras que el primer marco consideraría al ser humano como esencialmente racional y a la inteligencia humana como *naturalmente* lógica en todos los sectores y aspectos de nuestra existencia; el segundo abogaría por la no universalidad del tipo de pensamiento anterior, y la adecuación del pensamiento narrativo en determinados (la gran mayoría) campos y actividades que realizamos.

Veremos a continuación las premisas generales del modelo piagetiano en el estudio de la identidad nacional.

La concepción piagetiana sobre el desarrollo de la identidad

Para Piaget, el problema de partida es cómo el niño/a construye su conocimiento. La meta del desarrollo humano es alcanzar, en el transcurso de una serie de estadios enraizados en la maduración orgánica, un modo de pensamiento basado en la formulación de un razonamiento abstracto, un pensamiento lógico-formal.

El motor del desarrollo desde esta perspectiva se encuentra en la interacción del niño/a con su medio físico y social, en los esquemas que éste construye y modifica a través de los mecanismos de asimilación y acomodación. La primera de éstas consiste en la incorporación de las nuevas

experiencias a los esquemas ya existentes. Llega un momento en que se le presenta al niño/a un problema imposible de abordar de este modo, por lo que se le hace necesario transformar las estructuras. En este caso se da el mecanismo de la acomodación. La tensión entre estas dos tendencias de asimilación y acomodación, y la búsqueda ante desequilibrios de nuevas adaptaciones *homeostáticas* que incluyen y superan esquemas anteriores, llevan a una progresión en cada estadio hacia un psiquismo más integrador y elaborado.

Desde nuestra perspectiva, que considera la cultura como motor del desarrollo humano, el enfoque piagetiano entiende el desarrollo de un modo solipsista, en el que el niño/a adquiere unas destrezas de modo gradual e influido por las condiciones socioculturales, pero nunca guiado ni impulsado por éstas. El contexto sociocultural podrá solamente acelerar o enlentecer el inevitable proceso madurativo y *natural*.

El tema de la identidad es tratado desde esta perspectiva como un constructo más dentro del conocimiento social, como la adquisición e integración de los conceptos de nación, ciudad o extranjero, a través de los cuales se pueden vislumbrar nociones directivas del pensamiento lógico, objeto de la psicología piagetiana. No existe una teoría explicativa específica para la formación del conocimiento social, sino que éste sigue las mismas pautas que el desarrollo cognitivo general del niño/a. Lo que se trata de estudiar pues, son los mecanismos que subyacen al razonamiento del niño/a, mecanismos comunes para todo tipo de conocimiento a los que la persona se enfrenta, ya sea físico o social. Existen unos estadios del desarrollo con unas estructuras definitivas concretas que son coincidentes en su secuencia para el cono-

cimiento físico y el social. Esto supone entender el desarrollo como una serie universal e invariable, en el que el niño/a irá progresando hasta alcanzar la inteligencia abstracta. Lo importante está en el interior del individuo, y lo exterior, aunque con gran capacidad de influencia (es lo que va a permitir desarrollar las potencialidades intrínsecas) nunca será motor determinante del desarrollo.

Con Piaget (1924), y Piaget y Weil (1951), arranca toda una tradición en el estudio del problema de la identidad nacional desde este punto de vista. Estos primeros estudios se ocupan de cómo el niño/a va formando el concepto de nación, analizando tres cuestiones: 1) conocimiento y actitudes hacia la propia nación, 2) conocimiento y actitudes hacia otros países y 3) la reciprocidad en sus aspectos cognitivos y afectivos. Los autores establecen, a través de los datos recogidos mediante la entrevista clínica en una muestra de niño/as entre cuatro y quince años, tres estadios en el desarrollo para los tres problemas planteados anteriormente. Las edades en las que están comprendidas estos tres estadios son hasta los siete-ocho años, de los siete-ocho a los diez-once, y de esta edad en adelante. Esta secuencia temporal es relativamente coincidente con los estadios piagetianos en el desarrollo cognitivo (preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales).

Con respecto al conocimiento y actitudes hacia la propia nación los autores citados encuentran una evolución en los niño/as desde un conocimiento exclusivamente verbal de las relaciones parte-todo, hasta un conocimiento global de tales relaciones. Los estudios piagetianos identifican tres aspectos diferentes en la adquisición de la noción de país, que siguen cursos evoluti-

vos distintos. La primera adquisición es el conocimiento verbal de relaciones geográficas («Ginebra está en Suiza»); una segunda adquisición sería un conocimiento espacial de esta relación (encajar en una tarea manipulativa estructuras geométricas incluyentes); y el último de estos logros sería la comprensión de la relación geográfica de una manera formal («una persona puede ser suizo y también ginebrino a la vez»). Estos aspectos intuitivos por Piaget y Weil, son explicitados por Jahoda en su replicación (Jahoda, 1964).

En cuanto al aspecto afectivo en el primer estadio el niño/a muestra una preferencia por un país según intereses momentáneos; en un segundo estadio lo que prima es una especie de egocentrismo social (sociocentrismo), ejerciendo por ejemplo, la familia una influencia decisiva; y en el tercer estadio las concepciones actitudinales se hacen más sofisticadas en base a valores relativamente abstractos.

Con respecto al conocimiento y actitudes hacia otros países aparecen las mismas dificultades tanto lógicas como afectivas descritas para el conocimiento y actitudes hacia el propio país. Sobre la noción de extranjero, en un primer momento el niño/a sumido en su egocentrismo, considera al extranjero como una categoría absoluta de la persona, con la que se nace, y de la que es imposible deshacerse (igual que ser rubio, guapo, pelirrojo o antipático). En un segundo momento encontramos inicios de descentración, para pasar en el último nivel a un conocimiento de la noción de extranjero con una reciprocidad intelectual y afectiva.

Existe un amplio volumen de trabajos que investigan la formación de identidades sociales como género, etnicidad, raza o nación, en relación con diferencias de

edad. Estas investigaciones consideran al desarrollo madurativo el motor de la evolución de los procesos identitarios (Aboud, 1984, 1988; Aboud y Doyle, 1993; Bernal, Knight, Garza, Ocampo y Cota, 1990). Todos los estudios realizados en este campo desde la perspectiva piagetiana, han seguido esta tónica, llegando a resultados muy similares, y ampliando a otros conceptos implicados en la adquisición de la identidad nacional.

Por otro lado, la influencia del medio social es tema de conflicto en los hallazgos encontrados por distintos autores. Así Towers (1974) y Marsh (1966) observan adelanto de los sujetos rurales sobre los de medio urbano, aunque no se ha obtenido consenso sobre la validez de estos resultados. Sobre las actitudes hacia el propio país, otros países y la reciprocidad en las preferencias, Jahoda (1962), concluye al igual que Piaget y Weil, que la adopción de un estereotipo y preferencia es anterior al conocimiento riguroso de las unidades geográficas. Ocampo y Knight (1997) encuentran que no todas las dimensiones relacionadas con la identidad étnica están relacionadas directamente con la edad. La dimensión relacionada con el conocimiento étnico, a diferencia de la autoidentificación y la constancia étnica, covaría con el desarrollo cognitivo, siendo esta variable la que da respuesta a las variaciones de la primera, y no la de la edad.

A modo de síntesis, todos los autores mencionados desde una perspectiva piagetiana describen una serie de estadios en el desarrollo de la identidad, sustentados sobre unos mecanismos cognitivos básicos que serían universales para todos los individuos de la especie humana. Así pues, la identidad nacional se alcanzaría al integrar

distintos grupos de pertenencia de una manera lógica.

La identidad desde el punto de vista vygotskiano

El estudio de la identidad se puede interpretar a la luz de un segundo enfoque, en donde el desarrollo madurativo del sistema cognitivo del niño/a no es el factor determinante que limita la interpretación de su experiencia. Desde este enfoque el pensamiento sólo es concebible a través de los instrumentos psicológicos mediadores que van a modelarlo. Estos instrumentos son heterogéneos, es decir, pueden variar según el escenario de actividad y el tipo de interacciones que se desarrollan en ellos. Por lo tanto, en este segundo enfoque lo importante no es cómo va evolucionando el pensamiento lógico, sino cómo se van incorporando nuevas formas de pensamiento conforme los niño/as van adquiriendo, con su participación en distintos contextos sociales, nuevos instrumentos de mediación.

Una aproximación desde la *Psicología histórico-cultural* al estudio de la mente tiene como idea principal la tesis de que el desarrollo del individuo no se produce de dentro a fuera, sino en dirección contraria. *Las funciones psicológicas se generan en la interacción social* (Vygotski, 1993). Esta afirmación consta de dos elementos:

1. Cuando hablamos de funciones psicológicas, nos estamos refiriendo a la inteligencia, memoria, atención, pensamiento..., y por supuesto también a la identidad. Anotaremos que desde esta perspectiva no se contempla un estudio diferencial del tema de la iden-

tividad nacional. Se concibe la identidad como un todo, un conglomerado de *yoes*, donde no existe una clara disección de identidades (de género, familiar, nacional, étnica...). El *yo* no tiene subconjuntos, es algo global y entretendido. Así mismo, como toda función mental, la identidad es algo cuya fuente se encuentra en el plano interpsicológico.

2. La interacción social es referida tanto en el nivel *microsocial* (por ejemplo interacciones madre-hijo), como en el *macrosocial* (instituciones, entorno social, cultural, histórico y laboral). Estos dos planos de análisis se encuentran también totalmente relacionados, en el sentido de que las interacciones que tienen lugar en un plano microsocial están en gran parte determinadas por el marco macrosocial en el que se inscriben. Desde la óptica histórico-cultural, no es aceptable entender estas dimensiones como distintos tipos de interacciones sociales. Son más bien niveles desde los que se puede analizar cualquier episodio interactivo en el que se encuentra involucrado un sujeto determinado. Cualquier interacción interpersonal no se produce en el vacío, sino que tiene lugar en un espacio sociocultural determinado (actividad laboral, escuela, amigos...), que modelará el tipo de intercambio entre estas personas, proporcionando a los individuos los instrumentos y motivos que estos *apropiarán* o harán suyos (Sánchez, 1994).

Por otro lado los procesos mentales sólo pueden entenderse mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores (mediación semióti-

ca). La principal innovación de Vygotski se encuentra en considerar el lenguaje como el instrumento psicológico que va a cambiar la propia naturaleza del desarrollo del individuo. El uso de un instrumento psicológico determinado transforma la función mental misma *a la que sirve*. También estos instrumentos se enmarcan en un contexto histórico sociocultural, es decir, se han desarrollado en unos marcos de actividad que han requerido su uso, por lo que no son neutrales, no son simples medios, sino que llevan tras de sí toda una tradición cultural que el sujeto interioriza cuando toma contacto con ellos.

Si decimos que en función de los distintos marcos de interacción surgen diferentes instrumentos de mediación que van a transformar nuestra mente, estamos hablando de la existencia de una heterogeneidad de pensamiento.

«El fenómeno de heterogeneidad de pensamiento verbal (o *pluralismo cognitivo*) consiste en que, en toda cultura y en todo individuo, no existe sólo una forma homogénea de pensamiento, sino diferentes tipos de pensamiento verbal» (Tulviste, 1992, pág.19).

Para Tulviste, las distintas modalidades de pensamiento se diferencian de forma cualitativa, es decir, existen numerosas formas de representar y actuar sobre el mundo sin que por ello tenga que establecerse una superioridad de unas formas de pensar sobre otras. Dependiendo de las situaciones o actividades en las que participe el individuo, se van a privilegiar los usos de unos determinados instrumentos mediadores, y estos van a modelar nuestra mente. Por lo tanto no se concibe la heterogeneidad en los modos de pensamiento de

una forma jerárquica. Ningún modo de pensamiento es intrínsecamente superior por muy elaborado que sea, sino que su importancia está determinada por su valía en una actividad determinada, desarrollada en un contexto histórico y social concreto (Wertsch, 1993). Las teorías basadas en el enfoque piagetiano tienen en cuenta esta heterogeneidad de una forma jerárquica y lineal. Según estas teorías existen varios estadios evolutivos que se van completando lo largo del desarrollo, adquiriéndose una serie de logros en cada uno de ellos. Así una vez que una persona alcanza el estadio superior que es el del pensamiento formal, se concebirá éste como el más poderoso e implícitamente mejor. El niño que ha alcanzado el estadio de las operaciones formales utilizará este tipo de pensamiento ante cualquier problema o situación que se le plantee, ya que desde este enfoque se sostiene la superioridad de esta forma de pensamiento sobre otras.

En la *Psicología histórico-cultural*, sin embargo, se consideran válidos distintos instrumentos psicológicos y modos de pensamiento, confiriéndose el valor de uno u otro dependiendo del escenario de actividad en el que éstos sean usados. Dentro de esta amalgama de modos de pensamiento que conviven en el ser humano, Bruner (1988) establece una diferenciación entre el pensamiento lógico-formal y el narrativo. El primero de estos modos de pensamiento requiere un uso descontextualizado de los instrumentos semióticos, un descentramiento en las características concretas de la situación y el contexto inmediato, trascendiendo lo particular para entrar en el mundo de los argumentos universales y generalizables a toda una comunidad. Este sería el modo de pensamiento privilegiado en el plano institucional, y es mayoritaria-

mente adquirido en la institución creada para ello, la escuela.

En cuanto al pensamiento narrativo, una de las principales características es su universalidad. Pero la razón o causa que damos a esta *universalidad* no es la herencia biológica. Los cimientos del desarrollo de este *impulso narrativo* se encuentran ya en las primeras acciones del niño/a, que conforman una estructura narrativa de nuestra visión del mundo, por medio de la agentividad (acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes), la alineación de los elementos (orden secuencial), una visión de lo que es canónico y lo que no lo es en las interacciones humanas, y la implicación del narrador. Un niño/a se asusta y se tranquiliza, escucha e inventa historias mucho antes de manejar las proposiciones lógicas, esencia, según los pensadores más racionalistas, de la *inteligencia humana*. Organizamos y creamos muchos aspectos de nuestra existencia a partir de historias, de narraciones que construimos a partir de hechos que nos cuentan, oímos, vemos o imaginamos. Normalmente en estas parcelas de nuestra experiencia, no utilizamos un pensamiento lógico-formal, como haríamos por ejemplo para resolver un problema matemático (Bruner, 1991). Así como la razón está gobernada por una lógica única e ineludible, las historias son muchas y variadas.

Es conveniente aclarar que no hablamos de incompatibilidad de modos de pensamiento en una misma persona, ni de modos de pensamiento diferentes en cada cultura. Los instrumentos están ligados a los escenarios de actividad en los que son usados, por lo que los modos de pensamiento que generan lo están también. Las actividades pueden ser comunes en distintas culturas, así como una persona o grupo

es participe diariamente en gran número y tipos de actividades (actividad escolar y actividad cotidiana por ejemplo).

La comprensión de la dinámica de estos procesos de pensamiento narrativo y lógico-formal se ve facilitada con la introducción en nuestra exposición de un autor Mijail Bajtín, contemporáneo de Vygotski, cuyas ideas son en muchos aspectos coincidentes y en la mayoría complementarias a las de Vygotski. Bajtín (1986) se centra en el estudio de la comunicación humana. Su posición teórica se sintetiza en la siguiente afirmación:

«La experiencia se crea a lo largo del discurso y, por consiguiente, carece de existencia real fuera del plano de la expresión» (citado por Ramírez, 1995, pág. 43).

Bajtín considera que la conciencia es *dialogica* por naturaleza. Dialogicidad es la forma en que los enunciados concretos de un hablante se ponen en contacto con los de otro o se interaniman. Así, en el discurso de un hablante, siempre está implicada más de una voz. Lo que este diga estará modelado por la naturaleza del oyente, por sus reacciones así como por las influencias ideológicas, de vocabulario, temas, personas, grupos... Los usuarios del lenguaje *alquilan* los significados. Como ejemplo típico de interanimación de voces, podemos citar la parodia (Wertsch, 1993). Esta dialogicidad tiene también su correlato en el plano de la conciencia. Para Bajtín el pensamiento es un diálogo con uno mismo, que incorpora también distintas voces de distintas procedencias que hacemos nuestras.

El objetivo de nuestro trabajo es comparar los dos marcos teóricos piagetiano y vigotskyano en su abordaje al estudio de la

identidad nacional. Para ello hemos realizado entrevistas a niños de distintas edades y distintos niveles de escolarización, y hemos interpretado estas entrevistas con instrumentos metodológicos proporcionados desde los dos enfoques citados. Compararemos la plausibilidad y relevancia de las interpretaciones proporcionadas por cada enfoque.

Método

Sujetos

Se seleccionó aleatoriamente una muestra de 48 sujetos, de los cuales 32 son niño/as escolarizados y los 16 restantes pertenecen a una muestra de niño/as que no asisten con regularidad a ninguna actividad escolar. Las edades de los sujetos oscilaba entre los 7 y los 14 años, formando los siguientes grupos: un primer grupo compuesto por niño/as y niñas de 7 a 8 años; un segundo grupo por niño/as y niñas de 9 a 10 años y un tercer grupo que comprendía las edades de 11 a 12 y de 13 a 14 años.

Los niño/as escolarizados proceden de colegios públicos de dos zonas urbanas de Sevilla: el Parque Alcosa y la conocida como Las Tres Mil Viviendas. La muestra no escolarizada procede también de Las Tres Mil Viviendas, concretamente de una de sus partes más deprimidas llamada popularmente «Las Vegas». Con la elección de los dos grupos (escolarizado y no escolarizado) dentro de la zona de Las Tres Mil Viviendas, pretendíamos mantener lo más constante posible las influencias socioeconómicas y ambientales. Por otro lado, la muestra del Parque Alcosa es un ejemplo de grupo escolarizado pero no perteneciente a una zona marginalizada. Con esto se pretendía comprobar si los

efectos diferenciales de la variable escolarización eran más potentes que los del entorno, aunque somos conscientes de la estrecha interrelación de todos estos factores.

Instrumentos

Para obtener la información utilizamos una entrevista clínica sobre el tema de la identidad nacional, elaborada para tal efecto, siguiendo las pautas fijadas por Delval (1994).

Para las muestras escolarizadas pedimos también a los niño/as que nos narraran, a modo de redacción, lo que para ellos era ser español/andaluz/sevillano, dependiendo de cuál de estas adscripciones nombran como propia.

La elección de la entrevista clínica como instrumento, vino determinada por ser el instrumento metodológico que tradicionalmente se ha usado desde la perspectiva piagetiana. En este sentido, la entrevista que elaboramos toca los temas típicos del desarrollo de la cognición humana en general y de la identidad en particular. Concretamente nos referimos a las nociones de inclusión de clases tales como la relación parte todo, los sentimientos de pertenencia a un grupo, los estereotipos, el concepto de extranjero y la reciprocidad.

Por otra parte, la utilización de la propuesta de redacción pretende obtener constancia del soporte narrativo de las experiencias humanas y, aunque no hemos encontrado estudios que utilicen este material para el tema de la identidad nacional, creemos que su elección es la que más se ajusta a la manera de entender la construcción de la identidad desde la *Psicología histórico-cultural*.

Procedimiento

Debido a las características especiales de la muestra, fue preciso introducir algunas diferencias en el proceso de recogida de los datos en función de si la muestra era escolarizada o no lo era. En el caso de la muestra no escolarizada, por encontrarnos en un campamento de una Asociación Juvenil que trabaja con los niño/as del barrio, las entrevistas se realizaron al aire libre. En el caso de los niño/as del Parque Alcosa y de Las Tres Mil Viviendas escolarizados, los centros de educación nos cedieron una sala lo suficientemente amplia, donde realizar las entrevistas.

La entrevista piagetiana era realizada en primer lugar, para pasar a continuación a tarea de redacción, que podía ser percibida por los sujetos como una síntesis de lo hablado hasta el momento. Las reglas que seguimos en la entrevista fueron las establecidas por los autores del marco piagetiano.

Resultados y discusiones

Debido al ser este un estudio de carácter interpretativo nos centraremos en este apartado en destacar las secuencias más significativas que encontramos tanto en las entrevistas como en relatos, que de alguna manera reflejan mejor las diferencias entre las teorías que expusimos en el apartado de introducción.

Iniciaremos el análisis de los resultados con el comentario de las respuestas de los niño/as a la entrevista piagetiana, agrupándolos según estén o no escolarizados y por edades. Nos centraremos para la exposición en algunos de los temas más clásicos como la relación parte todo, la noción de extranjero y la reciprocidad.

La primera gran diferencia que encontramos es entre los grupos de escolarizados y no escolarizados. Si bien nuestros datos concuerdan en líneas generales con los obtenidos por los autores que han aplicado este tipo de método en nuestra muestra de niño/as escolarizados, resultan completamente distintos en la muestra de niño/as no escolarizados. En estos últimos no podemos observar una línea evolutiva en la adquisición de logros cognitivos que sustentan nociones como la de identidad. De la totalidad de niño/as entrevistados residentes en la zona de «Las Vegas» (16 sujetos), la consecución de logros tales como los de reciprocidad, noción de extranjero, etc. parece seguir un curso, independiente de la edad. Otro hecho a comentar en la muestra de sujetos no escolarizados es la heterogeneidad de su desarrollo. Concretamente nos referimos al hecho de que la evolución de su pensamiento no es homogéneo, no avanza de una forma unificada. Por lo tanto podríamos decir que existen desfases horizontales de una forma más acusada en los niño/as no escolarizados, debidos precisamente quizás al carácter homogeneizador de la escuela, en la que la globalidad de los niño/as se enfrenta a unas experiencias muy similares, a diferencia del carácter más específico de las prácticas fuera del colegio. A continuación ejemplificaremos lo comentado para esta muestra con algunas de sus respuestas en las preguntas tipo de la entrevista piagetiana.

Gracia 10 años

N.- «*Soy de Valencia nacida en Sevilla*».

Encarni 13 años

E.- ¿Puedes ser de «las Vegas y sevillana y española a la vez?»

N.- «No».

Hay que decir respecto a estos datos de los grupos no escolarizados, que los autores de la línea piagetiana nos señalan que la evolución en la adquisición de estos logros se puede retrasar si el medio social no es el propicio. No obstante el desfase, sobre todo horizontal, que encontramos nos parece excesivo. La tabla 1 nos puede dar una visión integrada de las grandes diferencias entre estas dos muestras. En esta tabla, no hemos tenido en cuenta las diferencias encontradas en las dos muestras obtenidas en los colegios (Parque Alcosa y Las Tres Mil Viviendas), sencillamente porque no las hay. Parece ser que la educación formal es el factor decisivo que marca el desarrollo de los logros, teniendo el ambiente extraescolar un carácter secundario.

A continuación pasaremos a un análisis más detallado de los resultados mostrados en la tabla 1. Nos referiremos exclusivamente a los logros de la muestra escolarizada, ya que, como comentamos anteriormente, los niño/as de «Las Vegas» siguen una pauta ajena a los patrones normativos.

La mayoría de los niño/as de 7-8 años de nuestra muestra, se encuentran todavía en un estadio de pensamiento preoperatorio, al menos para lo que a tareas de conocimiento social se refiere. De los tres tipos de relaciones de inclusión explicadas en la introducción, nosotros sólo hemos estudiado la geográfico-verbal y la de nacionalidad (la geográfico-espacial requiere soporte material). Los niño/as de esta edad no tienen clara la relación de inclusión de Sevilla en Andalucía, y de ambas en España (relación geográfico-verbal). Tampoco entienden cómo se puede ser de Sevilla, Andalucía y de España al mismo tiempo.

En relación con la adquisición de la noción de extranjero, los niño/as de esta edad, cuando alcanzan a articular una defi-

Tabla 1. Diferencias entre niños escolarizados y no escolarizados en la adquisición de las nociones de inclusión, extranjero y reciprocidad.

Edad	Problema	Escolarizados	No escolarizados
7-8 años	<i>Inclusión de clases</i>	No se ha adquirido la noción de inclusión	No se ha adquirido la noción de inclusión
	<i>Noción de extranjero</i>	No se ha adquirido la noción de extranjero	No se ha adquirido la noción de extranjero
	<i>Reciprocidad</i>	En transición	No se ha adquirido la noción de reciprocidad
9-10 años	<i>Inclusión de clases</i>	En transición	No se ha adquirido la noción de inclusión
	<i>Extranjero</i>	No se ha adquirido la noción de extranjero	No se ha adquirido la noción de extranjero
	<i>Reciprocidad</i>	Transición	No se ha adquirido la noción de reciprocidad
11-12 años 13-14 años	<i>Inclusión de clases</i>	Adquisición	No se ha adquirido la noción de inclusión
	<i>Extranjero</i>	En transición/ adquisición	No se ha adquirido la noción de extranjero
	<i>Reciprocidad</i>	Adquisición	No se ha adquirido la noción de reciprocidad

nición del concepto, ésta queda centrada en atributos superficiales y salientes, que no suelen coincidir con los aspectos esenciales del concepto. Así un extranjero puede ser cualquier persona que hable con un acento distinto al sevillano, que sea rubio o que visite los monumentos.

En lo que se refiere a la reciprocidad, vemos una ligera transición a una noción de extranjero y de preferencias de país sobre la base de relaciones sólo en algunos casos. Normalmente, el niño/a que alcanza a entender el concepto de extranjero, conforma este concepto como relacional.

En el grupo de edad de 9 y 10 años, la comprensión de la relación geográfico-

verbal es clara en la mayoría de los casos. Sin embargo, las relaciones nacionales presentan aún algunas lagunas. Encontramos cómo en algunos casos el niño/a es capaz de concluir, en casos concretos y conocidos, que se puede ser de Sevilla, Andalucía y España al mismo tiempo, pero seguidamente niega que una persona a nivel general, pueda pertenecer a varias categorías a la vez.

Con respecto a la noción de extranjero estos niño/as contestan a nuestras preguntas de manera similar a los anteriores centrándose la mayoría en el idioma, aunque todavía hay algunos que definen al extranjero como alguien de fuera de Sevilla.

Para el tema de la reciprocidad ésta es también en una etapa de transición, pudiéndose observar cómo hay un mayor número de niño/as que han superado el egocentrismo inicial.

Hemos considerado los grupos de edades de 11-12 y 13-14 años dentro de una misma categoría, por haber superado los niño/as de edades comprendidas en estos rangos todos los estadios necesarios para la adquisición de la noción de identidad nacional.

Aplicando los patrones interpretativos piagetianos a nuestra muestra completa, concluiríamos que existe un retraso extremo en el desarrollo de aquellos que no asisten a la escuela. Incluso los niños de trece años no habrían superado el estadio preoperatorio, y gran parte de sus respuestas serían catalogadas como *fabuladas* y no tenidas en cuenta para el análisis.

Después de esta interpretación de los datos obtenidos a través de la entrevista clínica y desde el enfoque piagetiano nos quedan ciertas dudas sin resolver. ¿Se podría decir, a la luz de estos resultados, que los niño/as no escolarizados se encuentran en una eterna *moratoria indefinida* en la consecución de su identidad? ¿Son estos niño/as *inferiores* a sus compañeros de edad escolarizados? Realmente creemos que una concepción basada en los mecanismos cognitivos lógico-formales, limita el entendimiento de muchas cuestiones del funcionamiento de la mente humana, por ejemplo el entendimiento de la construcción de la identidad.

Una alternativa al estudio tradicional de la identidad, es su comprensión como estructura narrativa. Pensamos que la construcción de la identidad podría pertenecer a una de estas parcelas de nuestra vida que organizamos en base a historias.

Es por ello que vamos a intentar ilustrar estas ideas con nuestros ejemplos.

Susanita 7 años

E.- *¿Además de ser de Sevilla eres otra cosa, eres de algún otro sitio?*

N.- *Otra cosa porque viví en Jaén mi papa era gitano, y mama igual, y mis hermanos igual, y mi abuela igual. Y todos en mi familia son gitanos. Y también vivimos en Jaén...*

...y también yo puedo decir más, porque tengo un padre que ese es el que vivía tenía más millones que mi abuelo; porque es multimillonario, y mi madre igual. Se han comprado un coche, un vestido de novia, por que se van a casar mañana, son novios. Es mentira son maridos, se compraron un coche y todavía tiene el vestido de novia, para mi me han comprado uno.

E.- *¿Sabes lo que es un extranjero?*

N.- *Unos policías que si te chocan le hecha las culpa a los otros. Y pegan a los hombres si no tienen carnet.*

En este ejemplo podemos comprobar que la inteligencia humana no es sólo, natural o genuinamente lógica, sino que este pensamiento lógico es producto básicamente de la participación de una persona en actividades que requieren su uso. La principal y primera de ellas es la escolarización. Si nos acercamos a las respuestas de estos niño/as como narraciones, vemos que estos relatos adquieren su significación, tienen sentido, en el ambiente en el que viven.

Nuestros resultados a la luz de este nuevo enfoque concuerdan con lo que otros autores han hallado. En un estudio

sobre las narraciones cotidianas de niño/as residentes en un gueto urbano de Baltimore, Miller (1982, 1988a, 1988b), encuentra que muchos de estos niño/as hacen alusión a temas de violencia, agresiones e incluso de maltratos. Miller interpreta estos relatos como un énfasis deliberado en la cultura por preparar a sus propios integrantes menores a las condiciones que la vida les puede muy probablemente deparar. En nuestra muestra de "Las Vegas" observamos un paralelismo con los sujetos estudiados por Miller, y creemos aplicables sus conclusiones a nuestra interpretación. Corroboramos estos datos con los hallados por Brice (1983), en niño/as pequeños negros de ciudades rurales, y de la Cruz y Corvalán (1995) en Argentina.

Como apuntábamos en el apartado de método, en ambas muestras escolarizadas dejábamos al niño/a o la niña en una redacción final que expresara del modo que quisiera, cuál era su concepción de ser español/a (o sevillano/a o andaluz/a en el caso de sentirse más apegado a estas adscripciones). El propósito de esta parte del procedimiento era comprobar si realmente los niño/as basaban sus nociones de lo que era sentirse o ser de un lugar, en los logros que anteriormente habían sido escrutados durante la entrevista clínica. A continuación presentaremos una de estas narraciones de una niña mayor, que en la entrevista había superado todas las fases necesarias para conformar la identidad nacional desde la perspectiva piagetiana.

Rocío 14 años (8º de EGB)

«Para mí ser española es vivir y nacer en España y pienso que los extranjeros que vienen a España y vienen aquí un tiempo y dicen que se consideran españoles están equivocados. Porque para

ser español necesitas tener sangre española que es lo que te tira para tu tierra,...

...y sentir muy adentro las fechas señaladas en tu país, por ejemplo yo no creo que un inglés aquí en España sienta las tradiciones y las costumbres españolas como un español.»

Cuando preguntamos sobre conceptos científicos o lógicos, ellos y ellas nos responden ajustándose a ese molde. Sin embargo, si dejamos al niño/a o la niña que se exprese libremente acerca de cómo siente su identidad, vemos que afloran temas en la mayoría de los casos muy distintos de aquellos sobre los que habíamos hablado anteriormente, e incluso con una apariencia *ilógica* según los patrones aplicados para la entrevista.

Con referencia a estos ejemplos, vemos que la conciencia (nacional en este caso) tiene un carácter dialógico (Bajtín, 1986). Es en el transcurso de las interacciones con los demás cuando cargamos de sentido nuestras experiencias, cuando construimos nuestro yo, *apropiándonos* de lo que la cultura nos pone al alcance, y matizando nuestra acción que se tiñe también de los orígenes no neutros de los que se nutre. Así, cuando Rocío habla de la «sangre española», cuando utiliza expresiones como «te tira para tu tierra» o «sentir muy adentro», toma de los contextos frases típicas, frases hechas, a las que cualquiera de nosotros hemos estado expuestos. Estas *voces* pasan a constituir nuestra conciencia.

Conclusiones

El primer aspecto que queremos destacar en este apartado es la necesidad de un

replanteamiento en las metodologías utilizadas en este tipo de estudio. El principal instrumento de investigación que han usado los científicos sociales ha sido la entrevista. En ella, esperamos que los sujetos nos contesten en la manera categórica de los encuentros formales y no como haríamos en una conversación cotidiana (Bruner, 1991). Rechazamos las narraciones o historias que no se ajustan al esquema de nuestra clasificación, como es el caso de las respuestas *fabuladas* en la entrevista clínica.

El segundo aspecto a comentar está ya implícito en la afirmación anterior. Pensamos, a la luz de nuestros resultados, que la identidad es un proceso construido de un modo preeminentemente narrativo, y que la experiencia humana se organiza en torno a estos patrones narrativos.

La identidad se adquiere en el plano del discurso, en la actividad de la vida cotidiana. No es algo que evoluciona como un bloque homogéneo, sino que en ella están representados los contextos, la tradición histórico-cultural del pueblo o ciudad en el que habitamos, las experiencias en las que el individuo se desenvuelve y las interacciones sociales en las que participa. Es así como creemos que una persona se llega a identificar con algo, es así como construye sus identidades.

Para terminar, no hemos encontrado mejor forma que citar nuevamente al que ha sido la base de gran parte de lo expuesto, y que pensamos sintetiza mejor que nada lo que pretendemos transmitir.

«...Las vidas y los Yoes que construimos son el resultados de este proceso de construcción de significados (...). Los Yoes no son núcleo aislados de

conciencia encerrados en nuestras cabezas, sino que se encuentra *distribuidos* de forma intersperso nal. Ni tampoco los Yoes surgen desarraigados en respuesta sólo al presente; también toman significado de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión.

El programa de una psicología cultural no es negar la biología o la economía, sino mostrar cómo las mentes y las vidas humanas son reflejo de la cultura y la historia tanto como de la biología y los recursos físicos. Necesariamente, utiliza las herramientas de interpretación de las que siempre se ha servido el investigador de la cultura y la historia. No existe una sola *explicación* del hombre, ni biológica ni de otro tipo. En última instancia, ni siquiera las explicaciones causales más poderosas de la condición humana pueden tener sentido y plausibilidad sin ser interpretada a la luz del mundo simbólico que constituye la cultura humana» (Bruner, 1991, pág.133).

Referencias

- Abrams, D. y Hogg, M. A (1987). *Social identifications*. Londres y Nueva York: Routledge & Kegan Paul.
- Aboud, F.E.(1894). Social and cognitive bases of ethnic identity constancy. *Journal of genetic Psychology*, 145, 217-230.
- Aboud, F.E. (1988). *Children and prejudice*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Aboud F.E. y Doyle A.B. (1993). The early development of ethnic identity and attitudes. En M.E. Bernal y C.P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: forma-*

- tion and transmission among Hispanics and other minorities (págs. 47-59). Albany, NY: State University of New York Press.
- Bajtín, M.M. (1986). *Speech genres and other taste essays*. Austin, Texas. University of Texas Press.
- Bernal, M.E., Knight, G.P., Garza, C.A., Ocampo, K.A. y Cota, M.K. (1990). The development of ethnic identity in Mexican American children, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12, 3-24.
- Brice, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and works in Communities and Classrooms*. Cambridge y Nueva York. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa (edición original inglés 1986).
- Bruner, J (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza, Psicología Minor (edición original inglés 1990).
- De la Cruz M. y Corvalán, M.S. (1995). Desarrollo cognitivo y contexto social. *Actas del congreso "Más allá del currículum. La alternativa histórico-cultural a la educación"*. Madrid: Fundación Infancia y Apren dizaje.
- Delval, J (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dien, D.S. (2000). The Evolving Nature of Self-Identity across Four Levels of History. *Human Development*, 43, 1-18.
- Horowitz, L. (1941). Some aspects of development of patriotism in children. *Sociometry*, 3, 329-341.
- Jahoda, G. (1962). Development of Scottish children's and attitudes about other country. *Journal of Social Psychology*, 58, 91-108.
- Jahoda, G. (1964). Children's concepts of nationality: A critical study of Piaget's stages. *Child Development*, 35, 1081-1092.
- Lawson, E.D. (1963). Development patriotism in children: A second look. *Journal of Psychology*, 55, 276-286.
- Lawson, E.D. (1965). Flags preferences of Canadians before the Maple Leaf. *Psychological Reports*, 17, 553- 554.
- Lawson, E.D. (1975). Flag preference as an indicator of patriotism in Israeli children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6 , 490-497.
- Marsh, J.F. (1966). An investigation into the difference between rural and urban children in the formation of concepts of the town and country. *British Journal of Educational Psychology*, 36, 333.
- Miller, J.P. (1982). *Amy, Wendy y Beth. Learning language in South Baltimore*. Austin, University Press.
- Miller, J.P. y Spenry, L. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15(2), 293- 315.
- Penuel, W.R. y Wertsch, J. (1995). Vygotsky and identity Formation: A Sociocultural Approach, *Educational Psychologist*, 30 (2), 83-92.
- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant: études sur la logique de l'enfant II*. Neuchatel: Delachaux et Niestle.
- Piaget, J. y Weil, A.M. (1951). El desarrollo en el niño de la idea de patria y de relaciones con el extranjero. En Delval, J. (Comp.) (1978): *Lecturas de Psicología del Niño. Vol II* (págs. 325-342). Madrid. Alianza.
- Ramírez, J.D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Sánchez, J.A. (1994). *Interacciones entre iguales y socialización. Un estudio comparativo entre preescolares andaluces y holandeses*. Proyecto de tercer ciclo inédito. Universidad de Sevilla, Facultad de Psicología.
- Scribner, S. (1997). Vygotsky's uses of history. En E. Tobach, R.J. Falmagne, M.B. Parlee, L.M.W. Martín y A.S. Kapelman (Eds.), *Mind and social practice: Selected writings of Sylvia Scribner* (págs. 241-265). Cambridge: Cambridge University Press.
- Towers, J.D. (1974). The development of geographical and spatial concepts and the concept of country and nationality among nine years old Scottish children. *Scottish Educational Studies*, 6, 23-26.
- Tulviste, P. (1992). Diversidad cultural y heterogeneidad de pensamiento. *Apuntes de Psicología*, 35, 5-15.
- Vygotski, L.S. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. En *Obras escogidas, Vol. II*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Wertsch, J. (1991). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós (edición original en inglés 1985).
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid. Aprendizaje-Visor (edición original en inglés 1991).
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Nueva York: Oxford University Press.