

**EL APRENDIZAJE DE LA PRÁCTICA DOCENTE.
INGRESO A LA DOCENCIA: ENTRE MIMETIZARSE,
PARECERSE Y DIFERENCIARSE**

Ana María Viscaíno¹

En esta presentación se indaga acerca de cómo perciben, sienten y piensan los docentes noveles, los procesos de inserción a la práctica profesional y la vinculación con el desarrollo de los *procesos de identidad docente*. Se tomará el concepto de *identidad* para dar cuenta de las representaciones que el futuro docente tenga de sí mismo como agente de una práctica social específica. El análisis considerará las reflexiones extraídas a partir del trabajo de campo diseñado en el marco del proyecto "Prácticas en educación: formación inicial y construcción de la identidad docente" del grupo IFIPRACD (Investigación en Formación Inicial y Prácticas Docentes) de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) - Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

This paper shows how inexperienced teachers imagine and feel about professional practice, and how they develop their professional identity. The concept of identity allows considering the beginner teacher as the agent of a specific practice, a social practice.

This analysis is based on the field work of IFIPRACD (Initial Training and Teachers' Practices Research), project framed by "Educational practices: initial training and teachers' identity building", a research located in Social Sciences Faculty (Facultad de Ciencias Sociales-FACSO), Centro de la Provincia de Buenos Aires University. (www.soc.unicen.edu.ar).

Introducción

El *aprendizaje de la práctica docente*, el modo en que ésta se construye, evoluciona y se consolida, es sin duda una de las inquietudes propias de la formación

¹ Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro. aviscaino@coopenet.com.ar

de docentes. En este caso en particular se buscará profundizar sobre cómo perciben, sienten y piensan los docentes noveles, los procesos de inserción a la práctica profesional y su vinculación con el desarrollo de los *procesos de identidad docente*. La reflexión tomará en cuenta la modalidad que adquieren las prácticas iniciales por considerar que éstas se constituyen como uno de los espacios sobre los que se desarrollan y fortalecen dichos procesos. La *identidad docente* se tomará como constructo posible de dar cuenta de las representaciones que el futuro docente tenga de sí mismo como sujeto (agente) de una práctica social específica. Representaciones que, si bien se van configurando a lo largo de la historia del sujeto y su tránsito por diferentes espacios sociales (diferentes instancias en las que el enseñar y el aprender han tenido lugar), se verán en este momento, resignificadas y atravesadas por lo propio de la situación actual. La manera en que transite ese espacio de inserción institucional, las lógicas que imprima el funcionamiento de la misma, los espacios que ocupe, la imagen que los otros le devuelven de sí y el modo en que se signifique su presencia a través de su tarea, su función, serán sólo algunas de las variables que se ofrezca como marco en el cual se van inscribiendo aspectos particulares y específicos que hacen al desarrollo profesional como docente.

El análisis de la temática planteada se apoya en la idea de que para comprender el desarrollo de la identidad docente, es necesario pensar en términos de articulación entre los procesos individuales y sociales. Lejos de comprender la identidad como proceso individual, se considera que el desarrollo de la misma, lleva implícito reconstrucciones que involucran la articulación de escenarios sociales e individuales en un movimiento de (re)construcción mutua. Los escenarios sociales reconstruyen nuestra mente y ésta, a su vez crea y recrea, a los primeros, en cada acto intersubjetivo.

Los procesos de identidad se enmarcan en las relaciones con los semejantes, en las matrices identificatorias que se generan, entre los sujetos insertos en un espacio sociocultural común. Se van configurando durante el fluir de la vida, en un movimiento signado por permanencias y novedades que no es posible enmarcar en un camino único y lineal, en un punto de llegada final. Se trata más que de "ser", de "ir siendo".

La comprensión de los fenómenos humanos en su contexto de producción y desarrollo es aún un tema de arduo análisis en el ámbito de la psicología. Dicha temática reviste una gran complejidad si pensamos que las tendencias de estudio han oscilado, por un lado, en dar relevancia a los procesos de pensamiento, resolución de problemas y aprendizaje (corriente cognitivista clásica), desconociendo el análisis del contexto socio-cultural, y aquellas que han puesto el acento en el contexto, en tanto entidades puramente lingüísticas y simbólicas (análisis fenomenológicos y etnometodológicos) (Lave, 1988. Citado en Engeström, 2001: 80). En suma, dice el autor, "...en un caso tenemos sistema sin experiencia individual, y en otro, experiencia sin sistema" (op. Cit.).

Dualismos como mente –cuerpo, procesos individuales– procesos sociales, objetividad –subjetividad, se reeditan a la luz de discusiones teóricas, que obligan a repensar la complejidad que conlleva el abordaje y estudio de los procesos humanos y las prácticas sociales.

La posición vigotskyana introduce una novedosa y articulada visión de estos procesos en tanto presenta una interpretación histórica–dialéctica del desarrollo humano, a partir de la cual logra dar cuenta de la complejidad que conlleva la relación del sujeto con el contexto social en y con el que interactúa. El análisis de los procesos de internalización de las formas culturales de conducta y sus modos de reconstrucción interna (Vigotsky, 1979) ha permitido comenzar a pensar sobre la fuerte vinculación entre sujeto y contexto y sus posibles modos de abordaje.

Por otro lado la teoría psicoanalítica y sobre todo los desarrollos post freudianos estarían permitiendo dar cuenta de la complejidad que conlleva el análisis de los procesos de identidad en íntima relación con el contexto. Si bien aparece como un marco teórico centrado en el desarrollo individual, éste es entendido sólo en términos de la relación que el sujeto construye con otros en un marco social y cultural. Sentirse “yo”-“yo con otros, entre otros”, “yo en el mundo”, en relación a un alter (Rojas, 2004:17).

Los aportes de la psicología cultural, a su vez, entienden que la identidad es un constructo teórico que permite dar cuenta de dos aspectos en íntima relación. El de la sensación de *permanencia* a través del tiempo de una *entidad* dada, a la vez que el de *pertenencia* a una clase. Es la de reconocerse en su existencia autónoma a la vez que dependiente de un grupo y contexto. Rosa, Bellelli y Bakhurst (2001) consideran que para hablar de identidad es imprescindible referirse a la memoria y a alguna forma de autoconciencia. En primer lugar es necesario que una entidad dada tenga una representación de sí misma para tener autoconciencia. Representación que puede estar dada por una imagen, un concepto de sí mismo o un conjunto de recuerdos sobre su propio ser (op.cit., pág., 43).

La identidad queda asociada a la relación de unos sujetos con otros en una acción situada, en contextos concretos y al decir de Bajtín (1981); Wertsch, (1991) de naturaleza dialógica. Dicho de otro modo, comentan Rosa, Bellelli y Bakhurst (2001) “... no son actos que desvelen una forma de *ser*, sino que manifiestan *la* forma de *estar* de ese sujeto *en* ese momento determinado y ante las personas y las circunstancias ante las que se halla entonces” (op. Cit. pág.51, la cursiva pertenece al original).

Marco en el que se inscribe el análisis de la problemática

El análisis tomará en consideración las reflexiones de un grupo de docentes noveles egresados de los profesorados de Comunicación Social y Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Dichas reflexiones son extraídas de entrevistas realizadas a los docentes en el marco de un programa de capacitación a graduados, que tiene por finalidad atender a la demanda de formación, en la gestión y diseño de proyectos *Pedagógicos-didácticos* que permitan a los asistentes cumplimentar uno de los requisitos para el ingreso a la docencia. Las entrevistas realizadas forman parte de uno de los dispositivos de investigación, diseñado en el marco del proyecto "Prácticas en educación: formación inicial y construcción de la identidad docente" del grupo IFIPRACD (Investigación en Formación Inicial y Prácticas Docentes).

El mencionado proyecto tiene como una de sus preocupaciones centrales el análisis sobre del tipo de incidencia que la formación inicial tendría sobre la actividad de los futuros docentes y el modo en que dicha formación se articula con los conocimientos construidos a partir de la cotidianeidad de la inserción institucional y el ejercicio profesional. Los interrogantes que surgen al respecto se vinculan con la comprensión del modo en que los alumnos se apropián del conocimiento disciplinar y construyen herramientas conceptuales que les permitirán, luego, dar cuenta de algunos de los aspectos centrales de su práctica futura como docentes.

Por un lado, el interés se circunscribe al desarrollo conceptual de los estudiantes y el uso que los mismos hacen del conocimiento teórico construido en este espacio educativo, y por otro, el tipo de conocimiento construido en la cotidianeidad del tránsito por las instituciones educativas en calidad de alumnos y luego como docentes.

Si bien estamos en condiciones de afirmar que la formación profesional involucra la comprensión de aspectos teóricos disciplinares en íntima vinculación con el conocimiento y comprensión de los aspectos que hacen a la práctica profesional específica y su modo de conformación histórica-cultural, no nos resulta tan clara su consideración, a la hora de utilizar este conocimiento en el ámbito académico. Como docentes del nivel superior debemos cuestionarnos sobre el tipo de problemáticas que afectan el desarrollo conceptual de los estudiantes, sobre nuestras intervenciones como docentes y sobre el modo en que se construye el *conocimiento de la práctica profesional*. El abordaje de los contenidos disciplinares específicos y el entramado conceptual que permite obtener una idea del estado de las disciplinas implicadas en la comprensión del hecho educativo, conjuntamente con la búsqueda de sentido que dicho conocimiento tiene en el espacio de la práctica, a la vez que la explicitación y análisis de las particularidades

que hacen al aprendizaje de la misma, se torna una tarea de gran complejidad y compromiso profesional.

El trabajo de campo

Ha partir de las experiencias relatadas por el grupo de asistentes al seminario, se buscó profundizar en las mismas a través de la realización de entrevistas individuales, que permitan profundizar en las percepciones, ideas y sentimientos que surgen, en los asistentes, a partir de sus primeras experiencias profesionales como docentes.

Los entrevistados son en su totalidad docentes noveles (han ingresado al listado en algunos casos, o conseguido suplencias de algunos meses en el término de este año, en otros, y con ejercicio de la profesión con dos o tres años de antigüedad en los que tienen mayor experiencia en la práctica). En su mayoría hace entre dos y cinco años que han concluido la carrera docente.

Para la realización de las entrevistas se tuvieron en cuenta tres ejes sobre los cuales se desarrollaron:

- **Ingreso al Sistema Educativo/ a la docencia** (relato de la experiencia ¿qué cosas son las que más le impactaron?)
- **Características de la primera experiencia como docente**, su trabajo en la institución (¿Con qué se encontraron?, facilitadores u obstaculizadores del trabajo, ¿cómo fue su adaptación y posibilidades de transformación?, ¿qué aprendizaje rescata de la experiencia?)
- **Fuentes de conocimiento y formación** que rescata como facilitadores/ posibilitadores a partir de esta experiencia (formación como alumno, formación inicial, otros docentes expertos, otros).

Respecto del Ingreso al Sistema Educativo se visualiza la distinción entre la posibilidad de “estar en el listado” y la “posibilidad de estar efectivamente trabajando en la institución”. Como preocupación común en ambos casos, se presenta el *desconocimiento, de los aspirantes, hacia la lógica de funcionamiento con la que opera el sistema para incluir, aceptar y validar la inclusión de un (nuevo) profesional.*

Los entrevistados visualizan una dificultad importante para comprender los criterios de clasificación en los listados; el modo en que deben completarse formularios de inscripción, planillas administrativas; cómo se organiza la reglamentación al interior de la institución y su modo de operativización en el desarrollo de las actividades diarias; los permitidos y prohibidos (en lo formal e informal) validados en cada espacio institucional; los términos utilizados en los espa-

cios de capacitación y con los que se designan actividades, acciones y proyectos institucionales, entre otros.

Otras de las problemáticas a las que hicieron referencia, y que se entrecruza con el segundo de los ejes mencionados anteriormente (sobre las Características de la primera experiencia como docente) se relacionan con:

- El temor de no lograr un buen vínculo con el resto del plantel docente y con los alumnos
- problemáticas vinculadas al desarrollo de la actividad áulica y los aspectos didácticos:
- la pregunta por la diferenciación docente-alumno:

Los modos de abordar la incertidumbre, el temor, la confusión que parece hacerse presente en los diferentes relatos y que permite dar cuenta del tercer eje considerado (las Fuentes de conocimiento y formación), fue en la mayoría de los casos, refugiarse en la guía o el acompañamiento de docentes conocidos (en algún caso compañeros del lugar y en otro docentes amigos, familiares o conocidos de otras escuelas), quienes ya habían transitado las mismas experiencias y parecían portar un conocimiento de “cómo se debe hacer y estar en este lugar”. Dos entrevistados hicieron referencia a conocimientos provenientes de la formación inicial y una de las entrevistadas hizo referencia a lo aprendido a partir de la observación de docentes en su experiencia como alumna.

Ingreso a la docencia: entre mimetizarse, parecerse, diferenciarse parece construirse la idea de cómo se siente, se piensa y se “va siendo” docente

Al inicio de este análisis se plantea como eje de discusión observar el modo en que las experiencias iniciales en la práctica docente son vividas, pensadas y sentidas por los docentes noveles y el modo en que estas percepciones configuran procesos identitarios.

Se observa, en los entrevistados, la necesidad de que algún miembro perteneciente al grupo (interno a la institución o externo, pero ambos pertenecientes al sistema educativo) marque el camino, muestre el modo de “estar” en ese lugar. Los primeros encuentros e intercambios parecen de este modo, encontrarse signados por el desconocimiento de los fundamentos del grupo, que estarían favoreciendo la adopción de actitudes de mayor dependencia e indiscriminación por parte del ingresante. Conocer las normas, los reglamentos, los códigos aparece como la preocupación central en todos los casos entrevistados, así como su acatamiento y la negociación que se observa en la mayoría de ellos.

Si se piensa en términos evolutivos, el niño desde muy pequeño necesita sentir desde el contexto (familia, cuidador, etc.) un reaseguro de su existencia y vitalidad, en tanto éste se ofrece como primer grupo de pertenencia, marcado inicialmente por la asimetría, fusión y amparo extremo. Los futuros agrupamientos en los que éste se incluya potenciarán las voces que lo designarán desde cada nuevo espacio de pertenencia (según valores, códigos, modos de significar y estar en ese grupo particular). Se establecerá, en cada caso, un contrato que determinará el modo en que el sujeto se inserte y pertenezca al grupo. El sujeto solicita reconocimiento (a través de las miradas y voces que los otros utilizan para nombrarlo) y el grupo, a su vez, espera a cambio que el nuevo integrante sostenga y fortalezca el fundamento que lo define y permite su continuidad.

Volviendo al grupo en estudio, ¿es posible entonces pensar que el tratarse de docentes noveles, recién ingresados al sistema, los ubica en un lugar de desamparo que requiere de la fusión y asimetría inicial que define la inclusión y pertenencia a un grupo?

En este sentido la mayoría de los entrevistados van configurando relatos que dan cuenta de la búsqueda de miradas, voces y acciones por parte de los pares, alumnos o directivos, a partir de los cuales sentirse reconocidos, designados en su singularidad. Singularidad construida a lo largo de su historia y pertenencia a otros grupos y que les ha permitido en menor o mayor medida volverse sujetos con cierta autonomía y autodeterminación.

La preocupación por no quedar excluidos ante el desconocimiento del modo en que se piensa, se hace y actúa en ese espacio, se suele ver acompañado de temores de quedar expuestos, por su desconocimiento, ante los “que sí saben como conducirse”.

Por otro lado aparecen fantasmas acerca de lo que sucederá si no se cumple con la norma o bien como conducirse cuando uno no está de acuerdo con la misma. En este caso surgen diferentes niveles de reflexiones entre los entrevistados, así como en un mismo docente según la problemática a la que refiera.

Están quienes por momentos deciden acomodarse pasivamente a lo que se impone. En este caso parece primar el temor de perder el trabajo o la idea de que la ignorancia que se porta amerita acatar la palabra de los que saben. Por el contrario docentes que piensan en imponerse a pesar de recibir un perjuicio por ello (sobre todo en lo que se sienten más seguros y con convicción sobre sus ideas), o quienes se definen como más arriesgadas o aquellas que tienen mayor recorrido en la práctica, lo que les da seguridad al momento de imponerse. Por último relatos que marcan instancias de negociación, buscando los modos más ajustados a cada situación. Personas que muestran mayor tendencia a evaluar, observar sobre la marcha, mostrando cierta flexibilidad para analizar en función del contexto en el que se inscribe la situación.

En contraposición con lo mencionado anteriormente, en algunos casos la preocupación parece estar dada por el peligro de quedar fagocitado por el sistema. Por el riesgo de incluirse en un sistema cerrado, con normativas y prácticas rígidas y un tipo de funcionamiento que, peligrosamente atrapa a quien se incluye en él, desarticulando hasta su propia capacidad de reflexión conciente. Quedar sometido implicaría en este caso, la anulación de la diferencia, la pérdida de singularidad, de aquello que conoce y lo reasegura. Se daría paso, en este caso, a la idea de que para ser parte de algo, para pertenecer a algún sitio, para cobrar identidad de grupo, es necesario perder lo propio, lo personal.

Las oscilaciones entre parecerse y diferenciarse también se hacen presentes en las otras problemáticas mencionadas en el apartado anterior (desarrollo de la actividad áulica y los aspectos didácticos y diferencia entre docente alumno).

En el primer caso se oscila entre adoptar conductas de acatamiento o copia de estrategias y actividades realizadas por el profesor titular o sugeridas por el directivo, el equipo u otro docente, a mostrar una imperiosa necesidad de diferenciarse a partir de llevar una vestimenta diferente, utilizar materiales o estrategias, de las que se sienten seguros y que no utilizan sus pares (carpetas, guiones de clase, propuestas innovadoras, etc.).

En el segundo caso se observa el temor a “no saber” lo suficiente, “no dominar” situaciones o “no saber” como conducirse. Situación que intenta resolverse o atenuarse, a través de la creación inicial de un “contrato” con los alumnos, en los que se deja clara la aparente igualdad de condiciones en las que ambos se encuentran. Esta justificación si bien se apoya en una idea aparente de conocimiento inacabado, y de construcción conjunta, en realidad encubre el temor de ponerse en relación asimétrica (esta vez siendo el docente novel quien guía) y enfrentar los desafíos de tomar decisiones para los que aún no se sienten preparados. En este caso surge la inmediata identificación con el alumno, por sentir que desde allí todo parece más claro y conocido.

Los temores e inseguridades parecen dar cuenta de la presencia de ideas que si bien desde lo explícito son rechazadas, se encuentran arraigadas como parte de códigos y representaciones que definieron la práctica docente desde siempre: la idea de que el docente debe responder todas las preguntas, siempre debe saber qué hacer y cómo hacerlo. El conocimiento construido queda de este modo asociado al logro de respuestas automáticas, se logra de una vez y para siempre y es inmutable a través del tiempo.

Es posible visualizar de qué modo una construcción, producto de la cultura escolar y de la formación y ejercicio docente en particular, se ha constituido en un elemento valioso de la cultura personal. Bellelli y Bakhurst (2001) consideran que dos aspectos deben ser básicamente tomados en cuenta para explicar dicho proceso, por un lado “...un conjunto de íconos, símbolos y signos susceptibles de tener un significado público; y, por otro, un conjunto de prácticas compartidas

del recuerdo (y del olvido) que involucren activamente a los individuos y hagan que esos significados públicos alcancen un sentido personal en la propia fenomenología de su conciencia" (op. cit. págs., 64 y 65).

De este modo los grupos y las instituciones encuentran modos compartidos de conservar no sólo situaciones, acontecimientos, acciones que los identifican y definen, sino también los propios productos en tanto recuerdos compartidos que junto con un conjunto de símbolos y signos se encarnan en las prácticas sociales.

Estas ideas permiten explicar, al menos en parte, el modo en que determinados símbolos y prácticas se presentifican en la práctica docente y fortalecen a la vez que legitiman modos de *hacer* en ese espacio social concreto.

Si como plantean Rosa, Bellelli y Bakhurst (2001) los grupos e individuos utilizan el recuerdo con fines identitarios y eso explica, del algún modo, ciertas distorsiones con la intención de mantener cuidada la imagen de sí mismo, se hacen comprensibles ciertas acciones en los actores, que estarían dando cuenta de motivaciones que los trascienden a la vez que los identifica en forma inconsciente e involuntaria.

Si bien estamos en condiciones de afirmar que la mayoría, sino todos, los docentes entrevistados estarían adscribiendo a la concepción de un *conocimiento* flexible, cambiante, en permanente construcción y análisis, no es tan simple dar cuenta de esta concepción a través de las acciones y manifestaciones descriptas; sobre todo aquellas que refieren a las contradicciones y exigencias a las que se ve sometido el sujeto de la práctica.

El desconcierto, la vertiginosidad con la que se desarrolla la inserción en la práctica, las exigencias de adaptación casi inmediatas, la solicitud, en muchos casos implícita, de mostrarse como experto, dan cuenta sólo de algunos de los tantos ejemplos que expresan una concepción de conocimiento acabado, "ya aprendido", único, que debe mostrarse integrado y prolijamente presentado en el ejercicio de la práctica.

A modo de cierre

Los planteos realizados hasta aquí nos permiten pensar en el modo en que determinadas prácticas sociales y, en particular, las docentes, se han configurado, al tiempo que se ofrecen como instancias de funcionamiento valoradas y aceptadas comunitariamente produciendo "modalidades instituidas de funcionamiento intersubjetivo" (Engeström, citado en Baquero 2001, pág. 178).

Como se ha planteado anteriormente, en el momento de inserción al sistema educativo el docente novel pone en marcha mecanismos de fusión e indiferenciación que le permiten reasegurarse, a la vez que, paulatinamente genera

instancias de diferenciación que le permitan afirmarse en su particularidad. Cabe preguntarse por el modo en que este proceso de desarrolla *a posteriori*, sobre qué aspectos de diferenciación se asientan y de qué manera la formación inicial puede contribuir a favorecer reaseguros, en conocimientos prácticos, que por otro lado puedan ser significados por los docentes como partes relevantes de su formación profesional.

La institución de formación de docentes se constituye, de este modo, en un espacio en sí mismo digno de ser analizado. Una instancia de reflexión crítica al respecto permitiría reconocer en nosotros como docentes, las acciones que se constituyen como naturalizadas, legitimando un modo histórico de hacer docencia en ese ámbito específico. El sistema de acreditación, el valor otorgado al conocimiento profesional como propiedad de los expertos, la credencial obtenida como garantía de posesión de un conocimiento distinguido son algunos ejemplos de este tipo de organización.

Como señala Werstch (1998) el poder de los instrumentos de mediación sobre las propias acciones no es, en ocasiones, identificado por los actores, lo que lleva a pensar que dichas herramientas son productos naturales más que socio-culturales. Los modos de mediación están imbuidos diferencialmente de poder y autoridad y se los puede clasificar como 'valores de privilegio' (Werstch, 1991) o 'cognitivos' (Goodnow, 1990. Citados en Werstch 1998, pág. 92). En este sentido, reflexionar sobre los "determinantes duros" de las prácticas escolares, al decir de Baquero, permitirían instancias de transformación y la búsqueda de alternativas reales. (2001, pag.180).

Sin duda, preguntarse por el *aprendizaje de la práctica docente* nos convoca a pensar en aspectos que exceden el aprendizaje académico entendido solamente, en términos teóricos disciplinares y que éstos deben poder cobrar sentido en el marco de la práctica, que es motivo de la formación del profesorado.

Bibliografía

- Baquero R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Bs. As.:Aique.
- Baquero, R.; Limón, M. (2001) *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Bs. As., Ed.UNQ.
- Corson, D. (2000) "Vocabulario y memoria colectiva". En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (eds.). *Memoria Colectiva e Identidad Nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Engeström, Y. (2001) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica" En Chaiklin, S. Y Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Mininni, G. (2000) "Tal como el discurso, crea la mente recuerda". En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (eds.). *Memoria Colectiva e Identidad Nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Paolicchi, P. (2000) "Recordar y relatar". En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (eds.). *Memoria Colectiva e Identidad Nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Rojas, María Cristina (2004) "Trauma, duelo e identidad". En Revista *Cuestiones de la Infancia Crisis Social y Subjetividad*. UCES. Buenos Aires. Vol 8. pp.13-23
- Rosa, A. (2000) "¿Qué añade a la Psicología el adjetivo cultural?", *Anuario de Psicología*, 31, 4, pp. 27-57
- Rosa, A., Huertas, J., Blanco, F. (1998) "Haciendo historia para el futuro de la psicología". *Anuario de Psicología* 29 (1), pp 73-87
- Rosa, A., Bellelli, G., Bakhurst, D. (2000) "Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional", en *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva pp. 41-87.
- Rosa, A.; Blanco, F.; Travieso y Huertas, J.A. (2000) "Imaginando historias de España en el tiempo de unas elecciones generales". En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (eds.) *Memoria Colectiva e Identidad Nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vigotsky L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Crítica Grijalbo.
- Wertsch, J. (1998) *La mente en acción*, Aique:Bs.As.