

Agencialidad y reflexividad en las transiciones educativas: un estudio longitudinal con un joven estudiante

Agency and reflexivity in educational transitions: a longitudinal study with a young student

Agência e reflexividade nas transições educativas: um estudo longitudinal com um jovem estudante

Fernanda Pimentel Faria de Miranda ^{3*}
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de
Goiás, Brasil
fernanda.miranda@ifg.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6038-0760>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI20.pst2>

Recibido: 31 mayo 2022
Aceptado: 30 septiembre 2022

Silviane Barbato ^{**}
Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2829-3282>

Resumen:

Objetivo. Analizar la producción de significados en posicionamientos generados en transiciones de educación media a universidad en la pandemia. **Método.** Se empleó un estudio de caso durante 25 meses, en cuatro etapas multimétodo, a través de entrevistas: narrativas abiertas, con objetos y semiestructuradas sometidas a análisis dialógico-temático. **Resultados.** Las acciones hacer amigos, buscar y brindar apoyo, cuestionarse y dedicarse a lo que le gusta se realizaron en el ir y venir en los espacios-tiempos (cronotopos) de la escuela, de la familia y del ciberespacio. A lo largo de la transición, el interjuego de las relaciones movilizó el desplazamiento de los posicionamientos de estudiante principiante, veterano y futuro profesional. En este proceso, las interpretaciones de sí mismo se modificaron en reflexividad, generando cambios de la agencialidad participativa a la transformación autoral de sí y de los espacios compartidos. En la pandemia, ambivalencias entre incertidumbres presentes en discontinuidades con el pasado produjeron el posicionamiento *yo* universitario aislado, transformando la agencialidad con intentos intermitentes de autocuidado, cambios de rutina y formación profesional. Las transiciones educativas atravesadas por esas crisis se transformaron en liminalidades, que son rupturas espacio-temporales de la cotidianidad desplazada al ciberespacio. **Conclusión.** La imprevisibilidad en cambios prolongados puede comprometer la salud mental, acentuando rupturas en las transiciones y decisiones sobre el futuro.

Palabras clave: juventud, transición, educación media, estudio longitudinal, pandemia.

Abstract:

Objective. To analyze the production of meanings in positions generated longitudinally in the transition from high school to university, intersecting the pandemic context. **Method.** The multimethod case study occurred over the course of 25 months. The student participated in four different moments, each with three interviews – open, with an object, and semistructured, submitted to a dialogic thematic analysis. **Results.** Making friends, seeking and offering support, self-questioning, and investing oneself in leisure activities actualized personal interpretations while coming and going between different space-times (chronotopes) of school, family, and cyberspace. Throughout the transition, dynamogenic actions interplayed with significant others shifted the participant's agency from participatory to authorial-transformative, displacing the student's positions from freshman to veteran and future professional. In this process, his interpretations, transformed by reflexivity, generated changes from participatory agency to the authorial transformation of himself in the shared spaces. During pandemics, uncertainties based on the known past generated ambivalences. He produced the I-positions as an isolated university student in intermittent attempts at self-care, routine modifications, and professional education. Abrupt spatiotemporal ruptures in everyday life shifted to cyberspace and transformed educational transitions into liminalities. **Conclusion.** The unpredictability of changes temporally extended during the ongoing pandemic crisis may jeopardize mental health, increasing disruptions in transitions and future decisions.

Keywords: youth, transition, high school education, longitudinal study, pandemic.

Notas de autor

* Doctora en Psicología. Psicóloga en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás (IFG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6038-0760>. Dirección de correspondencia: Instituto Federal de Goiás, Rua 64, s/n - Esq. c/ Rua 11 - Parque Lago, CEP: 73813-816, Formosa, Goiás, Brasil. Teléfono +55 (61) 3642-9450.

** Doctora en Psicología. Profesora asociada del Departamento de Psicología del Desarrollo y Escolar de la Universidad de Brasília (UnB), Brasília, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2829-3282>

³ Correo de correspondencia: fernanda.miranda@ifg.edu.br

Resumo:

Escopo. Analisar a produção de significados nas posições geradas nas transições do ensino médio para o universitário na pandemia. **Metodologia.** Utilizou-se um estudo de caso durante 25 meses, em quatro etapas multi-metodologia, por meio de entrevistas: narrativas abertas, com objetos e semiestruturadas submetidas à análise dialógico-temática. **Resultados.** As ações de fazer amigos, buscar e dar apoio, questionar-se e dedicar-se ao que se gosta foram realizadas no ir e vir nos espaços-tempos (cronotopos) da escola, da família e do ciberespaço. Ao longo da transição, o inter-jogo das relações mobilizou o deslocamento das posições de estudante iniciante, veterano e futuro profissional. Nesse processo, as interpretações de si mesmo foram modificadas na reflexividade, gerando mudanças da agência participativa para a transformação autoral de si e dos espaços compartilhados. Na pandemia, as ambivalências entre incertezas presentes nas descontinuidades com o passado produziram o posicionamento do eu universitário isolado, transformado a agência com tentativas intermitentes de autocuidado, mudanças de rotina e formação profissional. As transições educacionais atravessadas por essas crises tornaram-se liminaridades, que são rupturas espaço-temporais do cotidiano deslocadas para o ciberespaço. **Conclusão.** A imprevisibilidade em mudanças prolongadas pode comprometer a saúde mental, acentuando rupturas nas transições e decisões sobre o futuro.

Palavras-chave: Juventude, transição, ensino médio, estudo longitudinal, pandemia.

Introducción

La trayectoria educativa de la Educación Media (EM) a la Educación Superior (ES), junto al tránsito hacia la adultez, está marcada por cambios en las posiciones relacionadas con ser joven y estudiante en la universidad, familia y comunidad. Esos cambios son generados entre los jóvenes y sus interlocutores, llevándolos a nuevas formas de agencialidad reguladas por la reflexividad sobre sí mismos y las situaciones, creando tensión entre las interpretaciones actuales y pasadas en la formulación de posibilidades futuras. Así, en las conversaciones cotidianas, la producción de significados en posicionamientos emerge en situaciones sociales con amigos, familiares y docentes como negociaciones de significados, sobre todo, en cuanto a las posibilidades de acciones y elecciones políticas, sexuales, educativas y/o ocupacionales.

Los posicionamientos juveniles son materializaciones momentáneas de identificaciones con actividades en la escuela, en la familia, en el barrio, entrecruzadas con el ciberespacio, las cuales multiplican posibilidades de interpretación de sí mismo, del otro y del mundo en la frontera móvil entre tiempos y espacios. En ese sentido, el concepto de cronotopo como configuraciones espacio-temporales, interdependientes de las dinámicas histórica y social en las experiencias personales y colectivas, transforman cualitativamente los significados (Bakhtin, 2014), ampliando nuevas comprensiones sobre contextos móviles entre espacios dentro y fuera de la internet.

Las transiciones juveniles son más complejas en eventos impactantes, como la pandemia de Covid-19 que impuso transformaciones radicalmente nuevas a la cotidianidad al trasladar actividades de ocio y estudio al ciberespacio, superponiéndose al espacio familiar. Las transiciones pueden ser periodos flexibles de cambio, o experiencias disruptivas en las liminalidades (Stenner, 2017; Zittoun, 2019), o sea experiencias de impacto en las que hay rupturas espacio-temporales abruptas que desafían a las personas a formular futuros posibles en contextos imprevisibles.

Considerando que las dinámicas de posicionamientos son más evidentes en las transiciones pues las crisis desencadenan rupturas que transforman las vivencias novedosas (Miranda y Barbato, 2022), este artículo busca responder: ¿cómo cambian y actúan los procesos de reflexividad juvenil en la regulación agentiva de sí en situaciones de transición?

Para avanzar en la comprensión de las dinámicas de producción de significados en las transiciones juveniles, presentamos un estudio de caso longitudinal con el objetivo de analizar continuidades, cambios y transformaciones de los posicionamientos del *yo* que generaron nuevas agencialidades en la reflexividad a lo largo de la trayectoria educativa.

Los conceptos de agencialidad y reflexividad tienen definiciones diferentes, no siempre conciliables. En general, la reflexividad abarca la acción de reflexionar e incluye valoraciones de sí mismo y de los otros

involucrados en la situación (Norton y Sliep, 2018; Rosa, 2015; Zittoun, 2015), mientras que las formas de agencialidad se caracterizan por la intencionalidad de las acciones humanas llevando a transformaciones en sí mismo y en el mundo sociocultural (Awad y Wagoner, 2015; Cunha Junior y Lemos, 2017; Gillespie, 2012; Matusov, Duke, y Kayumova, 2016). En las transiciones, la función integradora del *self* moviliza dinámicas agentivas del *I* y reflexivas del *me* (McAdams, 2019) en la producción interpretativa de las experiencias, articulando los sentidos de sí en sus aspectos sincrónicos, como la continuidad de sí mismo en el tiempo, y diacrónicos, tejiendo puentes de significados sobre los cambios y transformaciones vividas en la temporalidad.

Los procesos de agencialidad y reflexividad, entendidos como una posibilidad de distanciamiento de lo ocurrido en el aquí-ahora, se aproximan al concepto bergsoniano *la durée*, (Bergson, 1999) al ampliar temporalmente el presente como duración, abriendo ventanas temporales en la actividad creativa de la memoria. En ese proceso, el *yo* (*I*) se libera del efímero del presente en la construcción de puentes interpretativos entre diferentes temporalidades. El distanciamiento como proceso semiótico dinámico del *self* (Gillespie, 2012; Zittoun, 2015) permite la reflexión sobre sí mismo y la experiencia, al escapar mentalmente del presente para explorar posibilidades a través de la imaginación, enriqueciendo la experiencia actual con nuevas interpretaciones (Awad y Wagoner, 2015; Norton y Sliep, 2018). La emergencia de nuevos significados permite interpretar las experiencias a la luz de otra situación, y transformarla en un signo personal en la cadena de la semiosis (Rosa, 2015), por ejemplo, al relacionar experiencias previas con las vividas en el presente o con situaciones estimadas en el futuro. En este proceso, se puede asumir cambios en la posición de actor, autor y agente de su propia historia (McAdams, 2019), considerándose a sí, a los demás y a las experiencias en análisis y evaluación, imaginándose en diferentes posiciones, conectando el presente con temporalidades pasadas y/o futuras.

El proceso de constitución de sí mismo es polifónico, es decir, tensiona voces personales-colectivas en la producción de interpretaciones del yo-otro-mundo. Estas interpretaciones se van actualizando en cada encuentro, en tanto permiten el surgimiento de nuevos significados sobre las situaciones vividas en el presente, pasado o futuro como haces de significados en multiplanos espacio-temporales materializados en acciones (Volóchinov, 2014). En la cotidianidad, las posiciones asumidas como funciones sociales orientan la dinámica intersubjetiva de posicionamientos hacia estrategias discursivas usadas por los actores involucrados en situaciones específicas (Green et al., 2020), permitiendo a los jóvenes asumir, negociar, rechazar y/o producir nuevas posiciones. Los posicionamientos tensionan negociaciones sobre derechos, obligaciones, deberes, expectativas (Harré, 2012) entre interlocutores que dicen mutuamente uno al otro: tú eres, y a sí mismos: yo soy (Volóchinov, 2014). De ese modo, en cada tiempo-espacio de encuentro con el otro, las posiciones de estudiante, amigo, hijo, elector, miembro de organizaciones políticas o religiosas, se materializan en posicionamientos, entrelazando límites y posibilidades para sus elecciones y acciones.

Las negociaciones de posicionamientos orientadas por reglas, expectativas y valores, cuando en el encuentro con el otro, pueden abrir un espacio de reflexividad en el desplazamiento dinámico entre posiciones (Norton y Sliep, 2018). En ese proceso, los jóvenes pueden reflexionar sobre su propia situación, posicionarse imaginativamente como el otro y asumir otras perspectivas. En esos cambios, los jóvenes, como agentes sociales, pueden crear, refutar, afirmar y/o transformar prácticas y lógicas socioculturales en movimientos de continuidad e innovación personales e histórico-culturales. Por ejemplo, el activismo social en la juventud que favorece el ejercicio de la ciudadanía, generando sentido de pertenencia a los grupos sociales en el desarrollo de agencialidades participativas, colaborativas, autorales y transformadoras (Cunha Júnior y Lemos, 2017; Matusov et al., 2016; Rainio y Marjanovic-Shane, 2014). En este trabajo, entendemos que los procesos de reflexividad y agencialidad son interdependientes, emergen intersubjetivamente como motor creador de nuevas formas de ser, posicionarse y ser posicionado. Así, los jóvenes pueden abrir creativamente espacios de innovación en formas emergentes de agencialidad como nuevas formas de ser y constituir sociedad (Awad y Wagoner, 2015), transformándose a sí mismos y a los espacios compartidos, tejiendo nuevos cronotopos.

Desde los estudios dialógicos, el concepto de cronotopo ha ampliado la comprensión de los procesos culturales y sociocomunicativos generados por los cambios acelerados del ciberespacio (Blommaert, 2019), transformando las relaciones socioespaciales a través de la agencialidad humana. Los jóvenes nacidos en el cambio de siglo y que utilizan internet desde la infancia se desarrollan en el entrelazamiento dinámico del *self* con la cultura, tejiendo cronotopos híbridos en flujos de encuentros *on-line* y *off-line*. Los cronotopos que atraviesan las trayectorias juveniles se producen en la intersección entre escuela, familia y ciberespacio, llevando a cambios de posicionamientos al tejer territorialidades con amigos. La agencialidad juvenil se desarrolla en la movilidad entre cronotopos, los jóvenes establecen lazos de amistad, se comunican con compañeros y profesores, comparten ideas, realizan actividades educativas, artísticas, políticas y/o de ocio (Cunha Junior y Lemos, 2017).

Con la llegada de la pandemia y el distanciamiento social, las posibilidades comunicativas de la internet se volvieron centrales para la vida cotidiana (Chen y Bonanno, 2020), transformando radicalmente las transiciones juveniles en rupturas espacio-temporales sobreponiendo los cronotopos de la escuela, de los encuentros con amigos a los espacios del hogar. Por un lado, el ciberespacio permite realizar múltiples tareas en recursividad (De Castro, 2017) en el cruce y conexión de cronotopos, que pueden trasladar producciones creativas e innovadoras a problemas cotidianos. Por ejemplo, al generar nuevas formas de actuación colaborativa en cronotopos abiertos en actividades procesuales desarrolladas en varios encuentros de interacción sincrónicos y asincrónicos en una asignatura en la universidad, entrecruzando momentos en el ciberespacio y presenciales. Sin embargo, los arreglos actuales en cronotopos de actividades superpuestas al espacio de casa desafían a los jóvenes a producir nuevas formas de vivir con menos daños a la salud y calidad de vida, siendo el diálogo entre estudiantes, institución educativa y familia el camino necesario (Chen y Bonanno, 2020) para reinventar la cotidianidad en pandemia.

Método

Diseño

Se empleó un estudio de caso de un joven en una investigación cualitativa longitudinal durante 25 meses. El estudio multimétodo tuvo cuatro etapas de entrevistas con un intervalo de seis meses entre ellas, según el calendario de vacaciones escolares. Los análisis longitudinales extendidos más allá de cuatro etapas son un diseño de investigación diferenciado que posibilita analizar las transiciones en múltiples planos de temporalidad, abarcando cambios lineales y transformaciones discontinuas, con saltos en el curso del desarrollo. El uso de multimétodos cualitativos permite generar en los análisis *insights* convergentes y complementarios entre los diferentes tipos de entrevistas, explicitando las dinámicas de reflexividad que emergen en el flujo temporal de experiencias y guían la agencialidad de los jóvenes en los cambios y transformaciones.

Participante

Al iniciar el estudio, el joven Durandal, nombre ficticio, tenía 16 años, cursaba 2.º año de la Educación Media (EM). Él finalizó su participación en el 1.º semestre (sem.) de estudios en Sociología, en la Educación Superior (ES), a los 18 años de edad. Este caso fue electo por el hecho de que el participante realizó voluntariamente todas etapas de entrevistas que abarcaron la transición de la EM a la ES con las vivencias de aislamiento social. La mayor parte de su escolarización fue en escuelas privadas, en un pequeño pueblo de economía agraria en el centro-oeste de Brasil, donde vive con su familia, padres y hermana. En el tránsito a la EM ingresó a una

escuela técnica de la red pública federal, que rompió con las prácticas educativas conocidas y los amigos de la Educación Fundamental (EF). Se siguió su trayectoria educativa hasta la ES, que ocurrió simultáneamente con el 1.^{er} semestre de distanciamiento social en Brasil en la pandemia.

Instrumentos

Se utilizaron tres tipos de instrumentos: a) entrevista narrativa no-estructurada y con diferentes énfasis temáticos como historia de vida, historia de la escolarización, historia en la EM y en la ES, respectiva a cada etapa; durante la entrevista, la investigadora se situó como oyente atenta, fomentando la fluidez discursiva del participante con gestos, sonrisas y asentimientos sin interferir con preguntas o comentarios; b) entrevista semiestructurada orientada por un guión temático elaborado a partir de la escucha de narraciones abiertas para profundizar detalles de los hechos narrados. c) entrevista narrativa con objetos, en la cual se solicita previamente al participante que eleja un objeto significativo para él relacionado a sus vivencias de transición educativa. Esa estrategia metodológica moviliza procesos de reflexividad para que el participante siga narrando sobre sí y articule significados personales a los períodos de transición (Forcione y Barbato, 2017). Las entrevistas semiestructuradas y con objetos se desarrollaron como una conversación entre investigadora y participante y se realizaron una semana después de la primera entrevista narrativa.

En el período de distanciamiento social, las entrevistas se realizaron en forma de chat en la red social *WhatsApp*, incluyendo mensajes de audio, texto, imágenes y videos por parte del participante.

Procedimiento

La invitación a participar de la investigación se realizó de forma colectiva en la escuela de EM y después del consentimiento voluntario del joven y su familia, se inició la etapa 1 de entrevistas, en la escuela, según la disponibilidad del estudiante. En la primera reunión, se solicitó: un nombre ficticio para el participante, la firma de los términos éticos para la grabación de voz e imagen al presentar el tema de investigación, sus etapas y la garantía de la confidencialidad de la información aprobada por el Comité de Ética (CAAE:80059917.3.0000.5540).

El estudio longitudinal fue llevado a cabo durante 25 meses en cuatro etapas de entrevistas. Las etapas 1, 2 y 3 tuvieron intervalo de seis meses entre ellas. Cada una de esas etapas ocurrió en dos sesiones. En la primera sesión, se realizó la entrevista narrativa y una semana después, en la segunda sesión, se realizaron las entrevistas semiestructurada y con objeto.

La etapa 4 fue realizada durante el período de pandemia. En esta etapa se realizaron 7 entrevistas narrativas y una con objeto con enfoque en las vivencias de distanciamiento social en diferentes intervalos de tiempo. En el mes 21, desde el inicio de la investigación, se realizaron 3 entrevistas narrativas con un intervalo semanal entre ellas. En los meses 22 y 23, se realizaron 2 entrevistas con 15 días de diferencia. En los meses 24 y 25, se realizaron 2 entrevistas con 30 días de diferencia. En el mes 24 se solicitó al participante que eligiera un objeto relacionado con las vivencias en la pandemia. La variabilidad fue definida por la disponibilidad del participante.

Análisis

Toda la producción del participante fue grabada, transcrita y organizada en un solo texto secuencial. Se utilizó el análisis dialógico-temático (Forcione y Barbato, 2017; Mieto et al., 2016) para identificar posicionamientos yo interpretados en polifonías entrelazadas a las vivencias con personas significativas en los cronotopos de

familia, escuela y el ciberespacio. El procedimiento multinivel se basa en los principios del análisis pragmático del discurso con la identificación de dinámicas interaccionales producidas por cadenas de enunciados.

Los enunciados, como unidades de análisis, fueron identificados en temas y orientaciones de significados relacionados con los posicionamientos del participante. Luego, se buscó comprender las dinámicas de relaciones entre ellos, tejidas en polifonías (Bakhtin, 2014), considerando la presencia y/o referencia a otras voces personales, sociales, históricas en relaciones de concordancia, discordancia, complementariedad, identificación, diferenciación, negación, contraposición, entre otras.

El proceso multidimensional de análisis requirió lecturas intensivas transversales y longitudinales, con el fin de identificar temas narrados por el participante que se relacionaban entre diferentes planos discursivos en las entrevistas. En los temas, los significados en posicionamientos regularon las interpretaciones sobre sí en movimientos de permanencia, ambivalencia, cambio y/o transformación (Miranda y Barbato, 2022).

Concomitantemente a los niveles analíticos anteriores, se identificaron interjuegos de posicionamientos *yo-otro* guiados por procesos de agencialidad y reflexividad intersectados con las formas de actuar e interpretar del participante. Los cambios y transformaciones del participante fueron analizados desde tres focos: a) la convergencia a través de la repetición de un mismo significante en grupos de sentidos; b) la ambivalencia en los sentidos del *yo*; c) la orientación temporal de grupos de significados actualizados en reflexividad.

Después de tratar cada conjunto de información generado transversalmente en cada etapa y longitudinalmente entre las etapas de las entrevistas, desarrollamos una figura ilustrativa con la identificación de movimientos dinámicos en las producciones de significados en posicionamientos *yo* a lo largo de la transición educativa.

Resultados

Los resultados indicaron transformación conjunta en los procesos de agencialidad y reflexividad del joven Durandal como motor creador de nuevas formas de ser, posicionarse y ser posicionado a lo largo de la transición educativa de EM a ES. En el 1.º año de la EM, Durandal se posicionó como agente observador de sus vivencias y al reflexionar sobre sus necesidades de apoyo y compañía empezó intentos de hacer nuevos amigos. En el 2.º año de la EM, la agencialidad participativa emergió guiada por la reflexividad del participante sobre sus necesidades de apoyo en ambivalencia con las posibilidades para apoyar a sus amigos en situaciones difíciles. En el 3.º año de la EM, su agencialidad se hizo autoral y transformadora de sí y de los espacios compartidos en la escuela. Ese proceso fue orientado en reflexividad generada como identificación de Durandal con los estudiantes principiantes al proponer proyectos con el objetivo de “integrar todos los grupos” en actividades de pasantía y, al mismo tiempo tejiendo posibilidades para su futuro como adulto y profesor. Ya, en el 1.º año de la ES, la agencialidad de Durandal se volvió intermitente, alternando iniciativas e interrupciones en los intentos de “adaptarse” a la imprevisibilidad de los eventos en la pandemia.

La figura 1 presenta los cambios dinámicos relacionadas con la producción de posicionamientos de Durandal, los cuales transitaban longitudinalmente desde la posición de estudiante a la de futuro profesional. Los términos “solitario”, “egoísta”, “solidario”, “empático” y “aislado” presentes en sus narraciones, calificaron a sí mismo en el contexto de las vivencias con amigos, profesores y familiares. Las interpretaciones de sí en posicionamientos fueron generadas por el sistema dinámico de las acciones: “hacer amigos”, “buscar apoyo”, “brindar apoyo”, “dedicarse a lo que le gusta” y “cuestionarse”, las cuales se energizaron más o menos en pares (ilustradas por rayos en la figura). En la pandemia, las acciones “cuidarse” y “formación profesional” emergieron como nuevos motivos y necesidades de Durandal. En ese momento de la transición, el sistema de acciones se volvió intermitente con energización en alternancia de focos y motivos entre acciones, movimiento indicado por la superposición de *frames* (encuadres móviles). A lo largo de la transición, los cambios del participante fueron generados en los espacios de la escuela de EM, de la universidad, de la familia, de la ciudad

y del ciberespacio, atravesando cronotopos del presente, pasado y futuro (ilustrados por la barra bidireccional bajo la figura 1).

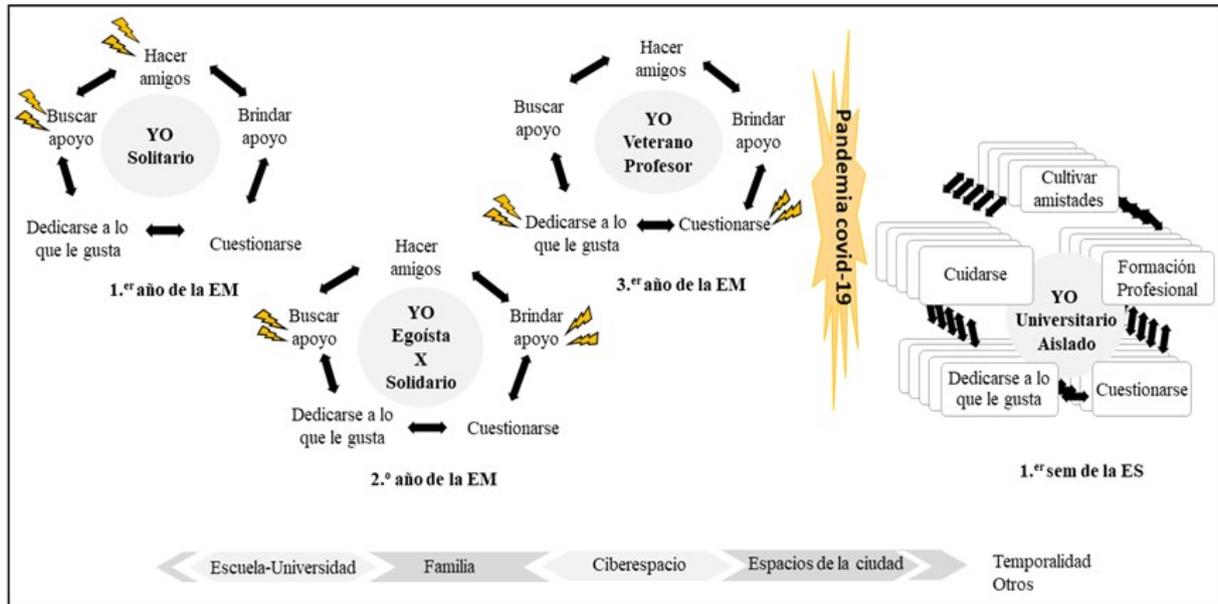


FIGURA 1

Posicionamientos de Durandal en la transición de la EM hacia la ES en la pandemia

Fuente: elaboración propia.

Cambios longitudinales de los posicionamientos

Los posicionamientos de Durandal cambiaron en cada año de la transición educativa, actualizando las interpretaciones de sí producidas como: *yo* estudiante principiante solitario (1.º año de EM); *yo* representante estudiantil egoísta *versus* solidario (2.º año de EM); *yo* veterano empático y *yo* futuro profesor (3.º año de EM); *yo* universitario aislado (1.º sem. en ES).

Los cambios longitudinales del participante indicaron que en el 1.º año de la EM, el posicionamiento *yo* estudiante principiante solitario se refiere a las dificultades al hacer amigos y sentirse “integrado” a la nueva escuela de EM, interpretadas como “soledad”. En 2.º año de EM, la ambivalencia entre las posiciones *yo* estudiante, representante estudiantil y amigo tensionó las interpretaciones de sí como egoísta *versus* solidario al equilibrar la búsqueda de apoyo para sí mismo y la oferta de apoyo a los amigos, ayudándolos con la complejidad y exceso de trabajos. En el 3.º año de la EM, el surgimiento de los posicionamientos *yo* veterano y *yo* profesor mediados por el sentido de la empatía, como cuidado de sí mismo y del otro en reciprocidad, guió en el presente las acciones con los estudiantes principiantes para sentirse acogidos e integrados a la escuela; y en el futuro proyectar posibilidades en la carrera docente, imaginándose como profesor enseñando significativamente y “marcando la diferencia” en la vida de sus futuros alumnos. En el 1.º sem. de la ES, el posicionamiento *yo* universitario aislado se refiere a las experiencias de distanciamiento social en la pandemia simultáneamente al ingreso en la universidad.

Temas y subtemas en las narrativas de Durandal

En las narrativas de Durandal, la centralidad del tema “amistades” permeó todas las etapas de entrevistas en la producción conjunta de su historia y de su escolarización. Los eventos de ruptura vividos en la infancia y adolescencia de “soledad” y “exclusión” en las escuelas donde estudió marcan su develamiento como narrador-

personaje tejido en intertextualidad con las historias de anime y manga compartidas con los cuatro mejores amigos a partir del 7.º año de la EF. Es decir, a partir de ese momento de desarrollo, el participante pasó a narrar e interpretar sus vivencias personales identificándose con los personajes y la trama de las historias de ficción que leía o veía. Longitudinalmente, la polifonía de encuentros con el otro real y/o imaginado guió procesos de reflexividad al entrecruzar cronotopos de experiencias *on-line* y *off-line* con cronotopos literarios de obras ficcionales, actualizando en el presente experiencias de sufrimiento del pasado con sentido de “esperanza en poder encajarse” y “encontrar su lugar” en el futuro.

Los subtemas identificados se refieren a las vivencias en los cronotopos: a) de la familia “fría” y distante afectivamente, cuya transformación a través del diálogo con los padres los hizo “más cercanos” a partir del 3.º año en EM por compartir inquietudes sobre la decisión de ser docente como su madre; b) la escuela de EM como un espacio ambivalente, interpretado como aversivo al generar “agotamiento” por el exceso de actividades académicas, y al mismo tiempo, un espacio de acogimiento y apoyo en proyectos psicoeducativos, junto a amigos y docentes “maravillosos que aman enseñar”; c) ciberespacio donde podía expresar sus opiniones en forma de textos, jugar, compartir vivencias con amigos y continuar su formación profesional en la pandemia.

Acciones energizadas en interjuegos de posicionamientos

Los interjuegos de posicionamientos *yo-otro* guiaron tendencias de acciones energizadas como motivos, enfatizando diferentes necesidades narradas y explicadas por Durandal. Así, las acciones “hacer amigos”, “buscar apoyo”, “brindar apoyo”, “dedicarse a lo que le gusta” y “cuestionarse” se energizaron más o menos en pares, conformando movimientos de convergencia en la aproximación de significados y/o ambivalencias en las autointerpretaciones.

Las interpretaciones de sí mismo se fueron modificando año tras año en el contexto de las vivencias en los espacios de la escuela de EM, de la universidad, de la familia, de la ciudad y del ciberespacio, atravesando cronotopos del presente, pasado y futuro. Así, en 1.º año de EM, las narrativas se regularon entre hacer amigos y buscar apoyo, tejiendo convergencias entre ambas acciones para adaptarse e integrarse a la nueva escuela. En 2.º año de EM, se produjeron relaciones entre buscar apoyo y brindar apoyo, con ambivalencias que guiaron la permanencia del sentido de integración y el cambio de agencialidad, orientada a las necesidades de los amigos. En 3.º año de EM, las narrativas se regularon entre los significados dedicarse a lo que le gusta y cuestionar decisiones sobre su futuro profesional como docente.

La transición a la ES coincidió con el inicio de la pandemia de covid-19 en el país de Brasil, discontinuando los cambios que estaban en marcha. La experiencia de rupturas y crisis modificó el sistema de acciones en intentos intermitentes orientados a “hacer planes” o “mejorar la rutina”. En la figura 1, la ausencia de rayos junto a las acciones desarrolladas en el 1.º sem. en la ES, no significa que estuvieran menos energizadas, por el contrario, la superposición de encuadres móviles indica energización en alternancia de focos y motivos entre acciones.

Las acciones “cultivar amistades”, “cuidarse”, “formación profesional”, “dedicarse a lo que le gusta” y “cuestionarse” surgieron en dinámicas de continuidad y discontinuidad, actualizando los significados en el sistema regulador *yo-otro*. Así, la acción de hacer amigos ha cambiado en el sentido de cultivar viejas amistades en encuentros *on-line*. Las acciones de buscar apoyo y brindar apoyo convergieron en la acción de cuidarse enfatizando en la satisfacción de necesidades personales. La formación profesional surgió orientada a las preocupaciones por el futuro y la frustración de no poder vivir la vida universitaria en persona. Las acciones dedicarse a lo que le gusta y cuestionarse se actualizaron para establecer nuevas rutinas de ocio, estudio, sueño y alimentación, superpuestas a la rutina de casa, en el desafío de continuar la formación universitario-profesional a través de la internet.

Cambio en las de interpretaciones de sí mismo y la elección de objetos

Los procesos de agencialidad y reflexividad de Durandal generaron nuevas interpretaciones de sí mismo en diferentes énfasis temporales relacionados con los objetos elegidos por él: presente y pasado en el 1.^{er} año de la EM, el juguete infantil actualizó las experiencias en la EM en identificación con la soledad infantil; presente en el 2.^o año de la EM, el Manga orientó las interpretaciones de enfrentar los problemas cotidianos con apoyo de sus amigos; presente y futuro en el 3.^{er} año de la EM, el Anime se relacionaba con los cambios personales como autor y transformador de sí y de los espacios compartidos, tejiendo posibilidades para el futuro como adulto y docente; presente en el 1.^{er} sem. de la ES, el video musical orientó interpretaciones sobre las imprevisibilidades en la pandemia, resultando en dificultades para trazar planes futuros.

En el 1.^{er} año de EM, Durandal se posicionó como un observador “detrás de una cámara”. El juguete infantil evidenció procesos de reflexividad con orientación temporal presente y pasado, actualizando las nuevas experiencias en EM con la identificación en el pasado de “aislamiento” y “ansiedad” vivido en la EF. La prolongación de las dificultades al hacer amigos y sentirse “integrado” en la escuela generó la enfermedad mental “depresión” con un intento de suicidio: “mi historia casi se acaba”. Al final del 1.^{er} año, el interjuego con otros significativos permitió reinterpretarse como alguien importante, generando nuevos significados para vivir y cuidarse, tejidos en la polifonía de las voces personales de amigos, psicóloga y familiares.

Elegí un juguete de la infancia, que lleva esa carga emocional del pasado. Antes era como si viviera detrás de una cámara y hoy siento que estoy vivo. Puedo ver que le importo a la gente. Me dicen eso [...] El tema de la autoestima no depende sólo de la medicación. Es algo que depende de que hable conmigo mismo y con otras personas. Estoy mejorando, ya he hecho varios amigos en mi grupo. (Durandal).

En el 2.^o año, la agencialidad de Durandal se volvió participativa al asumir la función de representante estudiantil en reuniones y consejos de clase, actuando como “mediador” entre docentes y colegas. El manga “Lucifer y el Martillo” evidencia procesos de reflexividad con el énfasis temporal presente y presente, en las iniciativas para ayudar a los amigos con la desafiante rutina escolar con “muchas pruebas y trabajos”. El interjuego con otros significativos pasó a estar guiado por el sentido de empatía, ayuda mutua y reciprocidad, generando nuevas interpretaciones de sí como alguien que “evoluciona” y “crece” con amigos, al resolver problemas colectivamente.

Elegí este manga porque siento que estoy evolucionando, como los protagonistas que tratan de mejorar y ayudarse a sí mismos. Y estoy ascendiendo un poco, creciendo con los problemas y las personas. Es un cambio de una visión pesimista a una más empática. [...] Hoy trato de preocuparme más por las personas, por mí, por mi familia. (Durandal).

En el 3.^{er} año de la EM, la agencialidad de Durandal se volvió autoral y transformadora en proyectos de acogida a los estudiantes principiantes, en la promoción del “bienestar” y el apoyo entre estudiantes de diferentes cursos. El Anime “One Piece” muestra reflexividad con énfasis temporal presente y futuro, considerando posibilidades de seguir “creciendo”, ayudando personas y haciéndose “independiente” para tomar decisiones sobre la pasantía y la carrera docente.

Este año, juntamos varios grupos para hacer proyectos e integrar a los estudiantes principiantes. [...] Este anime sobre piratas, muestra la voluntad de los personajes de estar siempre creciendo, pasando por dificultades y siempre ayudar a otros. Siento que es algo que he tratado de hacer mucho. En el almuerzo, si veo que la persona está deprimida ya la invito a almorzar con nosotros. Cuando veo a una persona un poco más lejos, en un rincón, la llamo. Pequeñas cosas como esa van moldeando un bienestar. (Durandal).

En el 1.^{er} sem. de la ES, las experiencias de liminalidad en la ruptura espacio-temporal entre el mundo conocido del pasado y el desconocido emergente en la pandemia, intensificaron las crisis en las transiciones que estaban en marcha: hacerse adulto e ingresar a la universidad con intensos procesos emocionales de

impacto negativo en su salud mental, “depresión” e “insomnio”, especialmente durante el segundo y tercer mes de distanciamiento social. Los procesos de reflexividad con énfasis temporal en el presente, difieren cualitativamente del énfasis observado en el 2.º año de EM, por tratarse de un presente superexpandido descrito como “días melancólicos que parecen todos iguales”. El videoclip “No Idea” de Don Toliver indicó su posicionamiento como un personaje “desorientado”, tejiendo intertextualidades entre la necesidad de cambio para “adaptarse” y las incertidumbres sobre el futuro. En este proceso, la agencialidad de Durandal se volvió intermitente por la alternancia y ambivalencia entre ser agente *versus* espectador de los acontecimientos. En ese momento de la transición, sus acciones estaban encaminadas a “planificar la rutina”, “iniciar cursos de idiomas”, “estudiar” y “planificar el futuro”, las cuales no se mantenían por más de dos semanas y eran interrumpidas por aislarse de los amigos, “dejar de hacer planes” y “ver hacia dónde llegará esta pandemia”.

Discusión

Los cambios en los posicionamientos se desplazan en el espacio-tiempo de las experiencias, en la que el impacto de la pandemia interrumpe los procesos de transición previstos, personal y culturalmente. Durante la transición de la EM a la ES, la actualización de significados en las ambivalencias (Rainio y Marjanovic-Shane, 2014) modificó las acciones generadas dinámicamente en el sistema regulador *yo-otro*, movilizándolo el desplazamiento de los posicionamientos de estudiante principiante, veterano y universitario, con el surgimiento del posicionamiento de adulto profesional a partir del 3.º año de la EM. En este proceso, los cambios reverberan en el esfuerzo de transformarse a sí mismo en reflexividad (Rosa, 2015; Zittoun, 2015) mientras se convierten las relaciones interpersonales en nuevas agencialidades (Awad y Wagoner, 2015; Gillespie, 2012) generadas en los espacios compartidos con familiares, docentes y amigos.

Las identificaciones entre los jóvenes generan sentidos de pertenencia y aprecio personal, empero, no tener amigos puede movilizar sentimientos de impotencia, inutilidad, inadecuación social, aumento de ansiedad y depresión, que son factores predictores de intentos de suicidio en la adultez emergente (Pereira et al., 2018). Al inicio de la transición a la EM (1.º año), el posicionamiento *yo* estudiante principiante solitario se produjo en las dificultades para integrarse al nuevo espacio escolar y establecer nuevas amistades, llevando al aislamiento, enfermedad mental e intento de suicidio. En este momento de la transición educativa, el significado solitario actualiza en el cronotopo presente recuerdos previos de soledad y exclusión vividos en otras escuelas, indicando que las dificultades para hacer amigos generan sentidos de estar sin lugar en el mundo social, impactando negativamente la salud mental de los jóvenes.

En la adolescencia, las escuelas son espacios privilegiados de socialización y establecimiento de lazos de amistad, favoreciendo la conquista de espacios sociales para los jóvenes en los territorios, en los espacios de acción y de poder de transformación del entorno social con amigos. El momento intermedio de la transición educativa en la EM (2.º año) se produjo en la ambivalencia entre los posicionamientos *yo* estudiante, representante estudiantil y amigo. Ese proceso indicó los primeros intentos del joven en equilibrar sus necesidades personales en negociación con las necesidades de otros, identificándose con los problemas vividos por otras personas. La identificación con los valores colectivos en actuaciones de representación estudiantil parecen favorecer la democratización de las relaciones de los estudiantes entre sí y con sus profesores en negociaciones de derechos, deberes y expectativas.

En la transición hacia la adultez, la posibilidad de horizontalizar las relaciones jerárquicas con padres y docentes favorece el desarrollo de la autonomía en las negociaciones sobre expectativas, valores y puntos de vista al compartir perspectivas de futuros posibles y/o deseados con adultos significativos. Al final de la transición en la EM (3.º año), interpretaciones de sí mismo como “empático” a los problemas vividos por estudiantes principiantes tensionaron los posicionamientos *yo* veterano y *yo* profesor. La identificación con los buenos modelos docentes y la madre profesora orientaron la elección de la carrera docente en la ES, dinámica

que también se verifica en investigaciones sobre identidad docente y opciones profesionales en la juventud (Mieto et al., 2016). Al iniciar la ES, la formación educacional-profesional fue interrumpida bruscamente por la llegada de la pandemia, produciendo el posicionamiento *yo* universitario aislado. Esos significados generan sentidos de desterritorialización como estar sin lugar en el mundo y con sus planes suspendidos, presos al tiempo presente, que se alargaba con la experiencia de vivir la juventud de modo aislado de las otras personas “en días que parecen todos iguales”.

El caso de Durandal ilustra como los cambios conjuntos en los procesos de agencialidad y reflexividad impulsan la transformación de sí mismo desde los límites de ser observador de la propia vida hasta poder convertirse en autor de la historia personal-colectiva a lo largo de la transición de EM. En el 1.º año de la EM, la agencialidad como observador de las propias vivencias movilizó procesos de reflexividad con orientación presente y pasado. En ese proceso, las vivencias de soledad y exclusión en EF se volvieron un signo personal en la cadena de semiosis (Rosa, 2015) al actualizar en el presente las vivencias de aislamiento y depresión, que se relacionaban con hechos traumáticos de la infancia. El año siguiente (2.º año), las funciones de representación estudiantil en actuaciones como mediador entre clase y docentes impulsaron el desarrollo de la agencialidad participativa en colaboración con amigos en la consecución de objetivos comunes (Cunha Júnior y Lemos, 2017). Experimentar diferentes posicionamientos expande el aprendizaje formal e informal en reflexividad (Norton y Slipe, 2018), que en este punto de la transición indica un énfasis temporal presente y presente generado en el desplazamiento imaginativo de los posicionamientos *yo-otro* (Gillespie, 2012) guiado por sentidos de solidaridad y ayuda mutua.

La transformación de la agencialidad entre el 1.º y el 2.º años de EM evidencia que la identificación con los valores colectivos en nuevas propuestas de soluciones en la escuela parece favorecer lazos de amistad, sentidos de pertenencia y valoración personal, mejorando la salud mental. El protagonismo juvenil orientado al beneficio de otros y/o de la comunidad genera sentido de responsabilidad y autonomía en las prácticas de cuidado recíproco, mejorando la autorregulación emocional, contribuyendo al bienestar, así como la reducción de síntomas de ansiedad y depresión (Hallam et al., 2013).

En el 3.º año de la EM, la agencialidad se hizo autoral y transformadora (Matusov et al., 2016). La transformación de sí mismo y de los espacios compartidos en la escuela tuvieron orientación temporal presente y futuro al considerar la elección de hacerse profesor. Ese proceso de cambios fue interrumpido con la pandemia, cuando el ciberespacio se convirtió en casi el único medio para mantener el contacto con la vida fuera del hogar (Chen y Bonanno, 2020), reposicionando al autor-narrador como un personaje “desorientado” ante la incertidumbre de los acontecimientos. La agencialidad se volvió intermitente en el intento de instaurar nuevos modos de vivir en la superposición de cronotopos de la actividad juvenil al espacio familiar mediado por el ciberespacio, los cuales desafiaron la continuidad de la trayectoria educativa a la ES.

Los primeros 5 meses de la pandemia, la cual duró más de dos años, impusieron experiencias de frontera o situaciones límite entre dos estados de existencia caracterizados por la ruptura temporal-espacial de la liminalidad (Stenner, 2017), que tuvieron que negociarse con otras transiciones juveniles que ya estaban en marcha cuando se decretó el distanciamiento social. La continuidad del aislamiento implica rupturas culturales y personales con lo esperado, haciendo que la experiencia liminal se centre en la regulación de la novedad que impacta en el hogar. En este proceso, se generan diferentes rutinas en la negociación entre el pasado esperado en transformación y el futuro que, en ocasiones, se deja de planificar por posibles realizaciones con la extensión de la experiencia liminal en marcha y sin previsión de fin.

Los períodos de transición y/o liminalidad de la juventud pueden darse en procesos de identificación con los sistemas de significados disponibles en la cultura (Zittoun, 2019) a través de canciones, películas, series, anime y manga. La experiencia particular con estos artefactos culturales puede llevar a nuevas interpretaciones en reflexividad, generando comprensiones de sí mismo y de otros, ampliando la capacidad de simbolizar (Zittoun, 2015). Para responder cómo los procesos de reflexividad cambian y actúan en la regulación agentiva de sí en situaciones de transición durante la juventud, este estudio mostró que, longitudinalmente, estos

procesos se tejen de forma interrelacionada a la imaginación. En la polifonía (Bakhtin, 2014) de voces personales de amigos, familiares o personajes héroes de obras de ficción, ese tejido permitió expandir las experiencias personales en intertextualidad entre cronotopos narrativos y experiencias *on-line* y *off-line*, guiando la producción dinámica y estética de posibilidades de vida.

En la transición de EM a ES, los jóvenes nativos digitales experimentan el surgimiento de múltiples posibilidades agentivas tensionadas en reflexividad en los interjuegos de posicionamientos en movilidad entre espacios *on-line* y *off-line*. En ese proceso, la producción recíproca entre mente y cultura orienta el desarrollo del *self* en expansión de los aprendizajes en la creación conjunta del *ground* semiótico, generando la comunalidad de recursos y comprensiones en los cronotopos. Con el cambio de cronotopo histórico en la pandemia, las experiencias de transición se convirtieron en liminalidades en la desterritorialización de las prácticas sociales, al romper abruptamente las lógicas espacio-temporales que orientaban la cotidianidad.

La situación de impacto restringió las interacciones sociales e interrumpió abruptamente los planes del futuro, especialmente durante lo distanciamiento social, que generaron cambios en todas las dimensiones de la vida. Los procesos de agencialidad y reflexividad en las rutinas de trabajo, estudio, ocio y cuidado de la salud se volvieron un proceso continuo de hacerse, deshacerse y rehacerse, desarrollados en el *inbetween* de cronotopos impredecibles. La transición hacia la adultez y la ES en la pandemia repercutió en drásticos cambios de significados en los posicionamientos, una vez que las condiciones de vida pasadas ya no existían y las condiciones presentes no se habían establecido, diferenciándose de las transiciones esperadas como los guiones de vida o *lifescrpts*. En ese impacto, la cotidianidad convirtió la vida en un juego enfocado en el presente, que reinterpreta el pasado esperado, mientras navega por futuros desconocidos. Ese contexto de inestabilidades desafía los jóvenes a generar nuevas actuaciones en el presente, que desencadenan interpretaciones del futuro y futuros posibles en sus trayectorias en transición.

Reconocimiento

Ese trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 001.

Referencias

- Awad, S. H., & Wagoner, W. (2015). Agency and creativity in the midst of social change. In C. W. Gruber, M. G. Clark, S. H. Klempe, & J. Valsiner (Eds.), *Constraints of agency: Explorations of theory in everyday life* (pp. 229-244). Switzerland: Springer.
- Bakhtin, M. (2014). *Questões de literatura e estética: A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.
- Bergson, H. (1999). *Matéria e Memória*. São Paulo: Martins Fontes.
- Blommaert, J. (2019). Are chronotopes helpful? In S. Kroon, & J. Swanenberg (Eds.), *Chronotopic identity work: Sociolinguistic analyses of cultural and linguistic phenomena in time and space* (pp. 16-24). Bristol: Blue Ridge.
- Chen, S., & Bonanno, G. A. (2020). Psychological adjustment during the global outbreak of COVID-19: A resilience perspective. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 51–54. <https://doi.org/10.1037/tra0000685>
- Cunha Junior, F. R., & Lemos, M. (2017). Do not close my school: Facebook, occupations and demonstrations for promoting social change. *Humanities and Social Sciences*, 5(6), 222-229. doi: 10.11648/j.hss.20170506.15. <http://www.sciencepublishinggroup.com/journal/paperinfo?journalid=208&doi=10.11648/j.hss.20170506.15>
- De Castro, D. D. (2017). *Los procesos recursivos en la escritura colaborativa en el computador* [Doctoral dissertation, Universidade de Brasília]. Recuperado de http://pgpds.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=673

- Forcione, T. L., & Barbato, S. (2017). Posicionamentos em formação profissional continuada: Um estudo multimétodo longitudinal. *Linhas Críticas*, 23(51), 351-368. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8228>
- Gillespie, A. (2012). Position exchange: The social development of agency. *New ideas in psychology*, 30(1), 32-46. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.004>
- Green, J. L., Brock, C., Baker, W. D., & Harris, P. (2020). Positioning theory and discourse analysis: An explanatory theory and analytic lens. In N. S., Nassir, C. D. Lee, R. Pea, & M. M. Royston (Eds.), *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. 119-140). New York: Routledge.
- Hallam, W. T., Olsson, C. A., O'Connor, M., Hawkins, M., Toumbourou, J. W., Bowers, R., & Sandon, A. (2013). Association between adolescent eudaimonic behaviours and emotional competence in young adulthood. *Journal of Happiness Studies*, 15(5), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9469-0>
- Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology. In J. Valsiner, & P. E. Nathan (Eds.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 191-206). New York: Oxford University Press.
- Matusov, E., Duke, K., & Kayumova, S. (2016). Mapping concepts of agency in educational contexts. *Integr. Psych Behav*, 50, 420-446. doi: 10.1007/s12124-015-9336-0. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-015-9336-0>
- Mieto, G. S. M., Barbato, S., & Rosa, A. (2016). Teachers in transition: A study on production of meanings in initial practice in inclusive education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-9. doi: 10.1590/0102-3772e32ne29. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/KFmCtkrRgsVbjYKB5Kq88Wj/?format=pdf&lang=en>
- Miranda, F. P. F., & Barbato, S. (2022). Sofrimento psíquico na transição do ensino médio: Mudanças longitudinais de posicionamentos. *Revista Valore*, 7, e-7024. doi: 10.22408/rev7020221053e-7024 <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1053/990>
- McAdams, D. P. (2019). Psychopathology and the self: Human actors, agents, and authors. *Journal of Personality*. Special Issue, jun., 1-10. <https://doi.org/10.1111/jopy.12496>
- Norton, L., & Sliap, Y. (2018). Critical reflexive model: Working with life stories in health promotion education. *South African Journal of Higher Education*, 32(3), 45-63. <https://doi.org/10.20853/32-3-2523>
- Pereira, A. S., Willhelm, A. R., Koller, S. H., & Almeida, R. M. M. (2018). Fatores de risco e proteção para tentativa de suicídio na adultez emergente. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(11), 3767-3777. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182311.29112016>
- Rainio, A. P., & Marjanovic-Shane, A. (2014). From ambivalence to agency: Becoming an author, an actor and a hero in a drama workshop. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, 111-125. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.04.001>
- Rosa, A. (2015). The reflective mind and reflexivity in psychology. In G. Marsico, R. A. Ruggieri, & S. Salvatore (Eds.), *Reflexivity and psychology. The yearbook of idiographic science* (pp. 17-44). Chalotte, NC: IAP.
- Stenner, P. (2017). *Liminality and experience: A transdisciplinary approach to the psychosocial*. London: Palgrave Macmillan.
- Volóchinov, V. N. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Zittoun, T. (2015). Reflexivity, or learning from living. In G. Marsico, R. A. Ruggieri, & S. Salvatore (Eds.), *Reflexivity and psychology. The yearbook of idiographic science* (pp. 143-168). Chalotte, NC: IAP.
- Zittoun, T. (2019). Theory as liminal experience. *Culture & Psychology*, 25(4), 605-615. <https://doi.org/10.1177/1354067X19831212>

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Para citar este artículo / To cite this article / Para citar este artigo: Miranda, F. P. F. y Barbato, S. (2022). Agencialidad y reflexividad en las transiciones educativas: un estudio longitudinal con un joven estudiante. *Pensamiento Psicológico*, 20, 1- 30. doi: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI20.pste>