

## DISCURSO BIOGRÁFICO-NARRATIVO DE ALUMNOS DE PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL: UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Inmaculada Hornillo\*

M<sup>a</sup> Ángeles Rebollo\*\*

Universidad de Sevilla

**RESUMEN:** En este trabajo se presentan los resultados de un estudio empírico sobre el discurso biográfico-narrativo de alumnos de Programas de Garantía Social. Las fuentes teóricas del estudio proceden, por un lado, de las investigaciones socioculturales cuyos orígenes se sitúan en las contribuciones de Vygotski y, por otro, de las investigaciones narrativas en educación, que se nutren de los planteamientos de Bruner. Ambas fuentes derivan notables aportaciones para el estudio de la identidad cultural. Tomando como punto de partida constructos de la teoría sociocultural, en este estudio exploramos los rasgos de la identidad cultural de estos jóvenes, así como específicamente analizamos los mediadores culturales, las metas y proyectos que señalan en el proceso de construcción de su identidad personal. Se aplica una metodología narrativa, en la que se procede al análisis del discurso de entrevistas autobiográficas semiestructuradas. La investigación revela el papel crucial de los estereotipos sexistas en la construcción de la identidad.

**PALABRAS CLAVE:** Identidad cultural. Fracaso escolar. Teoría sociocultural. Metodología narrativa. Análisis del discurso. Estereotipos de género.

### STUDENTS' BIOGRAPHICAL-NARRATIVE DISCOURSES IN SOCIAL GUARANTEE PROGRAMS: A SOCIOCULTURAL APPROACH

**SUMMARY:** This paper presents the results of an empirical study of narrative-biographical discourses of students in Social Guarantee Programs. Theoretical sources for this study were, on the one hand, sociocultural research with its origins in the works of Vygotski, and on the other, narrative inquiries, which are encouraged in Bruner's works. Both sources lead to significant contributions for the study of cultural identity. Starting from notions of sociocultural theory, in this paper we ex-

---

\* Profesora de Secundaria en el Colegio Sagrada Familia, Dos Hermanas, Sevilla. Educadora de Programas de Garantía Social. E-Mail: ynma@supercable.es

\*\* Profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Sevilla. E-Mail: rebollo@us.es

plore features of these teenagers' cultural identity and analyze cultural tools, goals and projects of life that are shown in their autobiographical stories. A narrative method has been applied, with which we analyze autobiographical discourses coming from semi-structured interviews. The research reveals the essential role of sexist stereotypes in the construction of identity.

**KEY WORDS:** Cultural identity. School failure. Sociocultural theory. Narrative research. Analysis discourse. Sexist stereotypes.

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio se fundamenta en concepciones que pueden agruparse en torno a lo que se ha llamado constructivismo social por unos (1), psicología cultural por otros (2), o pensamiento histórico-cultural por terceros. Esta metateoría incluye una gran diversidad de trabajos e investigaciones sobre el desarrollo humano realizados desde distintas ramas de conocimiento como son la sociología, la psicología social, la antropología cultural, la teoría sociocultural, el feminismo y la psicología del desarrollo. La finalidad última que persiguen es el estudio de la relación dialéctica entre la mente y la cultura (3), la cual se concretaría en tres principios básicos que se aplican en el desarrollo del individuo (4):

- La consideración del sujeto como un "self agente" participante a través de su acción e interacción con el mundo en el curso de su propio desarrollo.
- La afirmación de que la persona "no está sola y aislada en el mundo", sino que su identidad se construye socialmente en contextos históricos y culturales.
- La importancia del lenguaje como mediador cultural en el desarrollo individual.

Diversos trabajos abordan el estudio de la identidad desde esta perspectiva (5). En éstos se explora la aplicabilidad de constructos de la teoría sociocultural en el estudio y la comprensión de los procesos de construcción de la identidad cultural.

- 
- (1) Vid. Stetsenko A. and Arievitch, I.: "Constructing and Deconstructing the Self: Comparing Post-Vygotskian and Discourse-Based Versions of Social Constructivism", *Mind, Culture and Activity*, Vol. 4, nº 3 (1997) pp. 159-172.
  - (2) Cfr. Daniels, H.: *Vygotski y la pedagogía*, Temas de educación, Barcelona, Paidós. 2003; Wertsch, J.: *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique, 1999.
  - (3) Cubero, M. y Rubio, D. *Psicología Histórico-Cultural y naturaleza del psiquismo*. En Cubero, M. y Ramírez J.D. (comp): *Vygotski en la psicología contemporánea*, Buenos Aires, Miño y Dávila. 2005, pp.21-46.
  - (4) Cfr. Stetsenko A. and Arievitch, I.: *Constructing and Deconstructing the Self: Comparing Post-Vygotskian and Discourse-Based Versions of Social Constructivism*, *Mind, Culture and Activity*, Vol. 4, nº 3, (1997), pp. 159-172.
  - (5) Gover, M.R.: *The narrative emergence of identity*, Michigan State University, <http://msu.edu/user/govermar>, 1996; De Pablos, J.: "Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI". *Bordón* 51(4), (1999), 417-433; Rebollo, M.A.: *Discurso y Educación*. Sevilla, Mergablum. Edición y Comunicación, 2001; Colás, P.: *Identidad, Género y Ciudadanía. La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, Sociedad Española de Pedagogía, 2004; Macías, B.: *La construcción de la identidad cultural andaluza desde la experiencia de emigración: un estudio empírico desde la psicología histórico-cultural*. Tesis doctoral, (inérita). Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla. 2002.

En este trabajo exploramos la construcción de la identidad como proceso de interiorización y mediación cultural en alumnos con experiencia de fracaso escolar. Entre otros aspectos, analizamos el papel de las emociones en la construcción de la identidad y, más especialmente, en la autopercepción o autovaloración de los alumnos. Trabajos científicos previos, tanto desde la perspectiva educativa del fracaso escolar (6) como desde el marco sociocultural (7) confirman la importancia de la educación emocional en la construcción de la identidad personal.

La génesis del fracaso escolar y su relación con la formación de la identidad de los sujetos constituye una línea de investigación en la cual están insertos los objetivos de este trabajo. Aportaciones recientes sobre *el fracaso escolar* (8) estudian este fenómeno en su relación con la construcción de la identidad. Las investigaciones se dirigen a comprobar la influencia de los contextos académicos en el desarrollo personal, sobre todo en cómo quedan afectadas las dimensiones de la identidad cuando los sujetos se perciben como "fracasados" y no responden a las expectativas de lo que se considera "normal". A través de la experiencia de "ser fracasados" en el colegio, los sujetos elaboran una imagen de incompetencia que, aunque es adquirida en un contexto específico, puede llegar a convertirse en un rasgo general de su identidad. Después de una revisión de estudios, Hargreaves concluye que "los que no han tenido éxito, los que fracasan, se convierten en víctimas de la distinción, el objeto de disgusto y el desprecio de los otros" (9).

Otra de las fuentes de este estudio se sitúa en la tradición de investigaciones narrativas en educación. El uso de esta metodología en la investigación educativa, aún siendo reciente, constituye hoy una opción válida y reconocida. Diversos estudios y publicaciones dan muestra de ello (10). Por otra parte, las historias de vida y relatos biográficos son técnicas en educación cada vez más empleadas en trabajos científi-

---

(6) Cfr. Puig, J.M.: *Educación en valores y fracaso escolar*, en: Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Ensayo, 2003, pp. 83-97; y Hargreaves, A.: *La política emocional en el fracaso y en el éxito escolar*, en Marchesi A., Hernández C. (coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Ensayo, 2003, pp. 229-254.

(7) Cfr. Rebollo, M.A.: *La educación emocional desde la perspectiva de género*, en: Rebollo, M.A. y Mercado, I. (coord.): *Mujer y desarrollo en el siglo XX*, Madrid, Mc Graw Hill, 2004, pp. 303-314.

(8) Cfr. Marchesi, A. y Pérez, E.: *La comprensión del fracaso escolar*, en: Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Ensayo, 2003, pp. 25-50.

(9) Cfr. Hargreaves, A.: *La política emocional en el fracaso y en el éxito escolar*, en Marchesi A., Hernández C. (coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Ensayo, 2003, pp. 237.

(10) Bolívar, A.: *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla, 2001; Brockmeier, J. and Carbaugh, D. (edit.): *Narrative and Identity: studies in autobiography, self and culture*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphí, 2001, pp. 25-37.

cos (11). A través del relato y de la narrativa, las personas damos un sentido y una dirección a la historia personal, estableciendo relaciones entre acontecimientos, significados a las acciones propias y ajenas, dirección y orientación, etc. Arciero (12) plantea que la identidad personal se construye en un proceso circular constitutivo entre la experiencia del vivir y la recomposición simbólica de la misma, favorecida por el uso del lenguaje. Este continuo partir de sí mismo (la inmediatez de la experiencia) para volver a sí mismo (significado de la experiencia) permite ir integrando progresivamente la experiencia personal en estructuras narrativas que den un sentido a la propia experiencia.

## DISCURSO BIOGRÁFICO-NARRATIVO Y FRACASO ESCOLAR

Las investigaciones sobre el *discurso* suponen un referente científico de este estudio. Como recoge Rebollo (13), las investigaciones socioculturales se centran en estudiar el discurso como parte constitutiva y constituyente de la cultura, y han sido precisamente estas relaciones entre discurso y cultura la base de estudios sobre la construcción de la identidad cultural. A través del discurso, las personas manifiestan los rasgos característicos de su cultura (valores, normas, roles, símbolos, etc.), aportando interpretaciones sobre la constitución de su identidad personal y los contextos sociales a partir de las interacciones entre individuo y sociedad.

Por otra parte, la importancia del estudio de los discursos en los contextos escolares, ha sido ya demostrada en diversas aportaciones científicas. Por ejemplo, en aquellas dónde se exploran las percepciones en relación a la identidad de género a través del discurso (14).

Específicamente en este trabajo, a través del análisis de los discursos autobiográficos, se profundiza en las autopercepciones de los alumnos identificando mediadores culturales que han contribuido en la constitución de dichas percepciones, así como en la representación de las metas y objetivos que se plantean en su proyecto de vida. Todo ello, en último término, para caracterizar las experiencias y vivencias de fracaso escolar en el desarrollo de la biografía de estas personas.

---

(11) Salmerón, P.: *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis doctoral (inérita). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada. 2004.

(12) Cfr. Arciero, G.: *Estudios y diálogos sobre la identidad personal. Reflexiones sobre la experiencia humana*, Las Palmas de Gran Canaria, Colegio Oficial de Psicólogos, 2004.

(13) Cfr. Rebollo, M.A.: *Discurso y Educación*, Sevilla, Mergablum, Edición y Comunicación, 2001, pp. 27, 28 y 51-58.

(14) Cfr. Jiménez R.: *El aprendizaje cultural del género desde la teoría sociocultural*. Tesis doctoral (inérita). Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Universidad de Sevilla, 2005; y Colás, P. y Jiménez, R.: "El discurso de género en los centros educativos". *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 197, (2004), pp.69-92.



Esta problemática educativa del fracaso escolar vive en la actualidad un gran auge debido a los estudios internacionales sobre la calidad de la educación (15) en los que de manera explícita se incluye el índice de abandono escolar como indicador de calidad. Los resultados de estos estudios revelan puntos fuertes y débiles en los sistemas educativos y aportan información valiosa para la toma de decisiones. Parece adecuado investigar este fenómeno desde coordenadas socioculturales, de manera que se puedan encontrar cauces de actuación en la política educativa, en aras a reducir las cifras de fracaso de nuestras escuelas. El estudio del discurso narrativo puede contribuir a revelar la génesis del fracaso escolar desde una perspectiva vivencial y experiencial por parte los alumnos que lo experimentan. El discurso narrativo permite revelar las representaciones propias que cada persona elabora para dar sentido a experiencias vitales a través de su propia identidad de género, etnia, nacionalidad, etc., al mismo tiempo que favorece la identificación de los significados y patrones asociados a cada contexto social que son privilegiados y elaborados por las personas.

Las investigaciones socioculturales han utilizado el análisis del discurso con anterioridad para el estudio de la identidad (16) por su idoneidad para revelar y hacer visible los procesos de génesis de la identidad desde bases socioculturales. Como ha señalado Bruner, "la narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros" (17).

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación es conocer los rasgos de la identidad cultural de alumnos de Programa de Garantía Social (PGS) a partir de sus relatos autobiográficos. La característica común de estos chicos y chicas que cursan los PGS es precisamente su experiencia de fracaso escolar, lo que nos ayuda a comprender el origen de dicha experiencia en este tipo de alumnado, en aras de proponer estrategias que posibiliten su prevención.

Establecemos concretamente, los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer los rasgos característicos de la identidad del discurso autobiográfico de los alumnos de PGS.

(15) OCDE: *Learning for tomorrow's world. First results from Pisa 2003*. [www.oecd.org/document](http://www.oecd.org/document). 2004.

(16) Wertsch, J.: *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique, 1999; Bruner, J.: *Self and making and world-making*, en Brockmeier, J. and Carbaugh, D. (edit.): *Narrative and Identity: studies in autobiography, self and culture*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2001, pp. 25-37; y Sánchez, J. A. y otros: *Identidad cultural y Alfabetización*, en Cubero, M. y Ramírez J.D. (comp.): *Vygotski en la psicología contemporánea*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005, pp. 241-262

(17) Bruner, J.: *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997, pp. 15.

2. Identificar los principales *mediadores culturales* en la construcción de la identidad de estos alumnos y valorar su papel en los procesos de fracaso escolar.
3. Detectar las *formas de relación* que establecen los alumnos de PGS con los *contextos sociales* que le son significativos.
4. Conocer y analizar las representaciones del proyecto de vida de estos alumnos a través de las narraciones de *las metas y objetivos* que se proponen.

## MATERIAL Y MÉTODO

En este estudio se ha aplicado una metodología narrativa en la que el elemento central son los discursos autobiográficos de los alumnos de PGS. Este trabajo adopta una perspectiva interna y fenomenológica, a través de la cual pretendemos documentar a través de las narraciones personales de alumnos de Programas de Garantía Social, qué elementos de la cultura son interiorizados y de qué manera afectan a la historia del fracaso. De forma específica, estudiamos componentes morales y emocionales en relación con el origen de éste.

El diseño de esta investigación se concreta en un estudio de casos múltiples de corte fenomenológico. La muestra la constituyen el grupo de alumnos que cursan el Programa de Garantía Social en la Modalidad de Hostelería (Cocina y Restauración) perteneciente al programa de formación ocupacional del Centro Concertado Salesianos Stma. Trinidad en Sevilla durante el bienio 2004-06. Esta cohorte está compuesta por 11 alumnos, en su mayoría sin la EGB o ESO finalizada y con edades comprendidas entre 18 y 25 años. La siguiente ilustración muestra una representación gráfica del diseño.

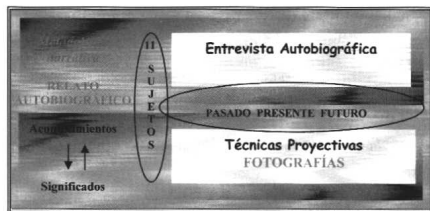


Ilustración 1: Diseño metodológico de la investigación

Para la recogida de datos, se han empleado entrevistas autobiográficas semiestructuradas con apoyo de fotografías como elementos-estímulo. Esta técnica ofrece una narración en la que se proyectan valores humanos y patrones significativos de una cultura particular. Para ello, se les solicita previamente la selección de un conjunto de fotografías personales que representen hitos/situaciones significativas en su vida, proponiendo que éstas sean ilustrativas de distintas etapas-momentos a lo largo de su vida. Durante las entrevistas, se les pide que ordenen las fotos en función de etapas o momentos de su vida. La tabla 1 muestra el guión de la entrevista inicial.

<p><b>Preguntas con relación a las fotos en general</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos? ¿Qué representan para ti? ¿Cuáles son las más importantes y por qué?</li> <li>- (Si aparecieran personas en las fotos) ¿Por qué son importantes estas personas? ¿En qué han influido en tu vida? ¿Hay alguna que te genere algún sentimiento en especial?</li> <li>- (Si no aparecieran personas en las fotos) ¿Por qué no aparecen personas en esta foto?</li> </ul>
<p><b>Preguntas en relación a las primeras etapas separadas por el sujeto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo te diferencias en las distintas etapas que has separado? ¿En qué piensas que has evolucionado? ¿Ha habido diferencias en las personas que te han marcado?</li> <li>- ¿Qué cambios más importantes identificas para que hayas diferenciado las distintas etapas?</li> <li>- (Para cada etapa diferenciada menos la última) ¿Qué aspectos destacarías en esta etapa? (Si todo es positivo) ¿por qué no hay nada negativo?. (si todo es negativo) ¿por qué no hay nada positivo).</li> <li>- ¿Qué aspectos, sentimientos, experiencias de las distintas etapas, han influido en tu llegada al Programa de Garantía Social?</li> </ul>
<p><b>Preguntas relacionadas con la etapa actual de estancia en el PGS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué has elegido esta especialidad?</li> <li>- ¿Te gustaba cocinar?</li> <li>- ¿Qué relación tenías con la cocina anteriormente?</li> <li>- ¿Qué piensas de los que estás haciendo?</li> <li>- ¿Qué esperas conseguir?</li> <li>- ¿Qué piensan los demás (padres, amigos) de los que estás haciendo?</li> </ul>
<p><b>Preguntas con relación a las fotos en general</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos? ¿Qué representan para ti? ¿Cuáles son las más importantes y por qué?</li> <li>- (Si aparecieran personas en las fotos) ¿Por qué son importantes estas personas? ¿En qué han influido en tu vida? ¿Hay alguna que te genere algún sentimiento en especial?</li> <li>- (Si no aparecieran personas en las fotos) ¿Por qué no aparecen personas en esta foto?</li> </ul>
<p><b>Preguntas en relación a las primeras etapas separadas por el sujeto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo te diferencias en las distintas etapas que has separado? ¿En qué piensas que has evolucionado? ¿Ha habido diferencias en las personas que te han marcado?</li> <li>- ¿Qué cambios más importantes identificas para que hayas diferenciado las distintas etapas?</li> <li>- (Para cada etapa diferenciada menos la última) ¿Qué aspectos destacarías en esta etapa? (Si todo es positivo) ¿por qué no hay nada negativo?. (si todo es negativo) ¿por qué no hay nada positivo).</li> <li>- ¿Qué aspectos, sentimientos, experiencias de las distintas etapas, han influido en tu llegada al Programa de Garantía Social?</li> </ul>
<p><b>Preguntas relacionadas con la etapa actual de estancia en el PGS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué has elegido esta especialidad?</li> <li>- ¿Te gustaba cocinar?</li> <li>- ¿Qué relación tenías con la cocina anteriormente?</li> <li>- ¿Qué piensas de los que estás haciendo?</li> <li>- ¿Qué esperas conseguir?</li> <li>- ¿Qué piensan los demás (padres, amigos) de los que estás haciendo?</li> <li>- ¿Qué sientes o qué experimentas al cocinar?</li> </ul>
<p><b>Preguntas relacionadas con el futuro profesional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo te ves dentro de 10 o 15 años a nivel personal y profesional?</li> <li>- ¿Te ves trabajando en la Hostelería?</li> <li>- (Si no se ve) ¿Por qué causas? ¿En donde trabajarías entonces?</li> </ul>

Tabla 1: Guión de la entrevista autobiográfica.

El análisis de datos se desarrolla en dos fases que implican el uso de diferentes estrategias y técnicas. Una primera que se concreta en la identificación y definición de dimensiones y categorías, para lo que hemos aplicado el método abductivo propuesto por Peirce (18) y que implica la exploración de los datos a distintos niveles. La unidad de análisis de los discursos ha sido el segmento narrativo, el cual se define por el turno de habla, la intencionalidad y la extensión. Se han analizado 584 segmentos narrativos.

La segunda fase se concreta en la categorización de los datos y su tratamiento. El proceso seguido se apoya en recomendaciones y propuestas realizadas por Colás (19) y Miles y Huberman (20) en cuanto al análisis de datos. La explotación de los datos se realiza mediante tratamiento estadístico, concretamente técnicas descriptivas y análisis cualitativo.

El análisis descriptivo permite explorar los rasgos de los discursos a partir del recuento de frecuencias y porcentajes. Estos nos ayudan a valorar la aplicabilidad de constructos socioculturales para caracterizar empíricamente los discursos biográfico-narrativos. De forma complementaria, se han realizado análisis cualitativos de los relatos con el objeto de identificar expresiones y términos cotidianos relacionados así como encontrar formas de razonamiento asociadas a situaciones y contextos. Se ha empleado el paquete informático SPSS-PC+ y AQUAD respectivamente.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos se organizan en torno a los objetivos planteados en el estudio.

### Rasgos del discurso autobiográfico de los alumnos

El análisis de los discursos autobiográficos nos posibilita conocer los rasgos de la identidad cultural que explicitan en sus relatos los alumnos de PGS. Para ello, se ha elaborado un sistema de categorías partiendo de los constructos de la teoría sociocultural: *mediación*, *agencialidad* y *actividad*, los cuales se desglosan a su vez en sendas variables. La Tabla 2 resume el conjunto de dimensiones, variables y categorías contempladas en el análisis de los discursos autobiográficos del alumnado de PGS y, que se han mostrado con potencial explicativo de la identidad cultural.

(18) Cfr. Peirce, C.S.: *Deducción, inducción e hipótesis*, Buenos Aires, Aguilar, 1970.

(19) Cfr. Colás, P.: *El análisis cualitativo de datos*. En Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P.; Hernández Pina, F.: *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, Mc Graw Hill, Madrid, 1999, pp. 288-310.

(20) Cfr. Miles, M. y Huberman M.: *Qualitative data análisis*, Thousands Oaks, Sage Publications, 1994.

DISCURSO AUTOBIOGRÁFICO DEL ALUMNADO				
<i>MEDIACIÓN</i>				
<b>CONTEXTO SOCIAL</b> Nacional Religión Género	<b>CONTEXTO INSTITUCIONAL</b> Familia Escuela Laboral	<b>CONTEXTO PERSONAL</b> Pareja Iguales Paterno-filial	<b>VALORES</b> Poder Autonomía Pureza Afectividad	<b>ESTEREOTIPOS</b> Sexismo Esenzialismo Clasismo
<i>AGENCIALIDAD</i>				
<b>ACTITUD HACIA EL ESTEREOTIPO</b> Legitimadora Resistencia Proyecto	<b>TIPOS DE EMOCIÓN</b> Morales Existenciales Competenciales	<b>SENTIDO DE LA EMOCIÓN</b> Positivo Negativo	<b>REGULACIÓN DE LA EMOCIÓN</b> Uno mismo Los otros	<b>MODELOS DE RELACIÓN</b> Independiente Dependiente Afectiva Conflictiva
<i>ACTIVIDAD</i>				
<b>PLANOS DEL YO</b> Social Escolar Físico Emocional Competencial	<b>TIPOS DE METAS</b> Posición Social Red Relacional Desarrollo Personal	<b>REPRESENTACIÓN DE LA META</b> Instrumentales Comprensivas Formales	<b>SENTIDO DE LA META</b> Intrinseco Extrinseco	<b>ESTRATEGIAS DE ACCIÓN</b> Identificativas Proyectivas Evitación del fracaso

Tabla 2: Dimensiones y categorías expresivas de la identidad cultural en los discursos autobiográficos

La *mediación* cultural se observa a través de tres tipos de variables: los contextos, los valores y los estereotipos. Los contextos aluden a los escenarios y ambientes significativos de los relatos biográficos, identificando tres tipos de contextos: sociales, institucionales y personales. En un plano *social*, las tipologías más significativas encontradas son: el "*contexto nación*" que hace alusión al conjunto de significados y costumbres del sentido de pertenencia a una nación-pueblo; el "*contexto religión*", referente al conjunto de manifestaciones, significados, creencias y ritos culturales expresivos de una doctrina-fé y que identifican a una persona con una religión; el "*contexto género*" que identifica el imaginario social y cultural colectivo de género que representa roles y funciones sociales diferenciados en función del sexo y que definen a una persona. A nivel *institucional*, hemos identificado tres contextos significativos en la construcción de la identidad: la "*familia*", la "*escuela*" y el "*trabajo*". En un plano *personal*, se detectan en los discursos tres situaciones relevantes para la configuración del yo: "*relaciones de pareja*", con los "*iguales*" y las "*paterno-filiales*".

Con respecto a los *valores*, éstos traducen las ideas y principios que rigen hábitos de conducta y prácticas cotidianas, encontrando cuatro valores destacados en los relatos autobiográficos: "*poder*", "*autonomía*", "*pureza*" y "*afectividad*". Entre ellos, el poder y la afectividad se revelan categorías significativas en la caracterización de los discursos, incluyendo ideas y expresiones sobre conductas y acciones personales encaminadas bien a conseguir poder material y personal bien a conseguir afecto de los otros.

En este estudio, los *estereotipos* parecen constituir una variable significativa en los discursos autobiográficos, identificándose tres modalidades: "*sexismo*", "*esenzialismo*" y "*clasismo*". El sexismo identifica el conjunto de creencias y expectativas so-

bre funciones, tareas y roles en función del sexo; el esencialismo hace referencia a la hipersimplificación natural-biológica de las capacidades, competencias y actitudes de una persona; el clasismo alude al conjunto de expectativas de comportamiento, generalizaciones e inferencias sobre las cualidades, rasgos y capacidades de una persona en función de su clase social.

En cuanto a la *agencialidad*, definida como la forma particular de relación que establece cada persona con los contextos sociales, en este estudio hemos identificado tres indicadores empíricos de la misma: las actitudes hacia los estereotipos, las emociones (tipos, sentido y regulación) y los modelos de relación, como variables reveladoras de la identidad identificables a partir de los discursos autobiográficos. Partiendo de propuestas anteriores (21), hemos considerado tres formas de predisposición hacia los estereotipos: "*legitimadora*", actitud que suscribe y asume a título individual los valores culturales representados por el estereotipo; "*resistencia*", actitud por la que el sujeto rechaza y se opone a los principios y valores promulgados por el estereotipo; y de "*proyecto*", actitud por la cual el individuo realiza su propia elaboración a partir de los materiales culturales dados por la sociedad. Con respecto a *los modelos de relación*, se identifican cuatro formas de relación: "*independiente*", por la que la persona se relaciona de forma asertiva y tomando sus propias decisiones; "*dependiente*", por la cual el sujeto depende de otros para tomar las iniciativas; "*afectiva*", por la que la persona establece relaciones positivas y de afecto con otros; "*conflictiva*", por la que el sujeto se relaciona con los otros de manera conflictiva o bien con evitación. La agencialidad también incluye las *emociones* (tipo, sentido y regulación). La tabla 3 presenta una breve descripción de variables y categorías.

Por último, la dimensión de *actividad* alude el conjunto de acciones desarrolladas por los alumnos de manera intencional y que son reveladoras de su identidad. Esta dimensión incluye tres variables: planos del yo, metas y estrategias. Los *planos del yo* especifica las creencias y suposiciones subjetivas que definen la relación consigo mismo, identificando cinco tipos: social, académico, emocional, competencial y físico. Con respecto a las metas y proyectos de vida, hemos considerado a su vez los tipos, la representación y el sentido de las metas. En cuanto al *tipos de metas*, se han identificado tres categorías en función del tipo de deseos o aspiraciones: "*posición social*" (orientada a alcanzar un estatus social), "*red relacional*" (encaminadas a mejorar las relaciones personales), "*desarrollo personal*" (orientadas al crecimiento personal). La *representación de la meta* alude al conjunto de suposiciones subjetivas sobre el propio proyecto vital, encontrando tres formas de representación: "*instrumental*" (concreta o inmediata), "*comprensiva*" (contextualizada), "*formal*" (simbólica y descontextualizada). En cuanto al *sentido de la meta* identificamos una orientación "*intrínseca*", cuando las metas son inducidas por el propio individuo por la satisfacción de sí mismo y, otra "*extrínseca*", cuando son metas inducidas de forma externa por las ventajas que ofrecen.

(21) Castells, M.: (1998). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2. El Poder de la Identidad*, Madrid, Alianza Editorial, 1998; De Pablos, J.: "Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI", *Bordón* 51(4), (1999), pp. 417-433.

Tipo de Emoción	Existencial	Bienestar	Sentimientos provocados por el deseo de seguridad y bienestar personal. Habitualmente relacionados con hechos y relaciones sociales que escapan a nuestro control. Alegría, tristeza, dolor, sufrimiento, amor, cariño.
		Retrospectiva	Sentimientos relacionados con la percepción del pasado, los recuerdos, experiencias pasadas y las oportunidades de cumplir los deseos. Nostalgia, melancolía, alivio, etc.
		Prospectiva	Sentimientos relacionados con la percepción, anticipación del futuro y las oportunidades futuras de cumplir los deseos. Esperanza, desesperanza, confianza, decepción, ilusión, resignación.
	Moral	Amenaza	Sentimientos provocados por la percepción de una amenaza, obstáculo u ofensa que dificulta la consecución de los deseos. Miedo, ansiedad, angustia, impaciencia, preocupación, celos, rencor.
		Poder	Sentimientos provocados por el deseo de poder personal originados por la pérdida o aumento del mismo. Orgullo, vergüenza, rabia, ira, furia, gratitud, agradecimiento.
		Valoración	Sentimientos provocados por el deseo de poseer valores y capacidades que se perciben inalcanzables y que se observan en otras personas. Envidia, soberbia, desprecio, admiración, respeto.
	Competencial	Competencia	Sentimientos relacionados con actividades, tareas y con las propias competencias para su realización. Aburrimiento, interés, satisfacción, frustración.
	Sentido de la emoción	Positivo	Reacciones emocionales que se caracterizan por una experiencia afectiva agradable. Figuran alegría, esperanza, humor, entusiasmo, etc.
		Negativo	Reacciones emocionales que se caracterizan por una experiencia afectiva desagradable, figuran el miedo, la ansiedad, la culpa, el asco, los celos, la envidia, etc.
Regulación de la emoción	Uno Mismo	Las emociones se dirigen a uno mismo, empleándose como un medio para autorregular y reconducir las acciones del propio sujeto al considerarse responsable del cumplimiento/incumplimiento de un deseo.	
	Los Otros	La acción o disposición a actuar está orientada a controlar, regular a otros a los que se considera responsables del logro/no logro de un deseo u objetivo.	

Tabla 3: Descripción de las categorías asociadas a las emociones

Por último, las *estrategias de acción* aluden al conjunto de acciones que los alumnos refieren en sus discursos como medios para el desarrollo de su proyecto de vida, encontrando tres prototipos: "*identificativas*" (o de imitación), "*proyectivas*" (o de preparación) y de "*evitación del fracaso*".

El conjunto de dimensiones, variables y categorías aquí descritas parecen valiosas para el registro y caracterización de los discursos autobiográficos y, de forma específica, para estudiar la identidad cultural a través de las verbalizaciones y expresiones que elaboran las personas sobre sí mismas. Estas dimensiones permiten registrar la multidimensionalidad cognitiva, afectivo-moral y social de la identidad a

partir de los discursos autobiográficos. Los resultados derivados de la aplicación de estos indicadores pueden aportar criterios sobre su valor como procedimiento metodológico. Los siguientes apartados presentan algunos resultados alcanzados con este sistema.

### Mediadores culturales de la identidad de los alumnos.

Esta faceta de la identidad deriva directamente de la noción de mediación propuesta por Vygotski y aplicada con anterioridad en otras investigaciones educativas con base en la teoría sociocultural (22). La tabla siguiente muestra las frecuencias de las variables relativas a la mediación cultural en el conjunto de los discursos autobiográficos, manifestándose indicadores empíricos convenientes para indagar en la génesis del fracaso escolar.

Variables	CONTEXTO SOCIAL	CONTEXTO INSTITUCIONAL	CONTEXTO PERSONAL	VALORES	ESTEREOTIPOS
Frecuencia	168	379	168	367	105

Tabla 4: Frecuencias relativas al constructo mediación

Los contextos significativos en la construcción de la identidad y que parecen ser proveedores de recursos culturales para el desarrollo personal se exponen en los gráficos siguientes. Las frecuencias y porcentajes de estas variables sugieren un papel clave en los discursos y relatos autobiográficos, revelándose como fuentes de la identidad cultural de este alumnado.

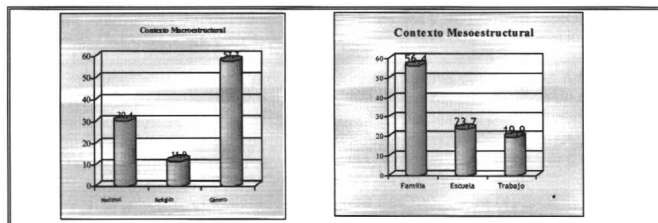


Gráfico 1: Contextos sociales privilegiados

Gráfico 2: Contextos institucionales referenciados

La identificación y predominancia en estos discursos de la nacionalidad, el género y la religión como el imaginario social de referencia para la construcción de la identidad, junto con la familia como institución socializadora revela facetas y contenidos significativos de estos discursos.

- (22) Rebollo, M.A.: *Discurso y Educación*, Sevilla, Mergablum, 2001; Colás, P. y Jiménez, R.: "El discurso de género en los centros educativos", *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 197 (2004), pp. 69-92



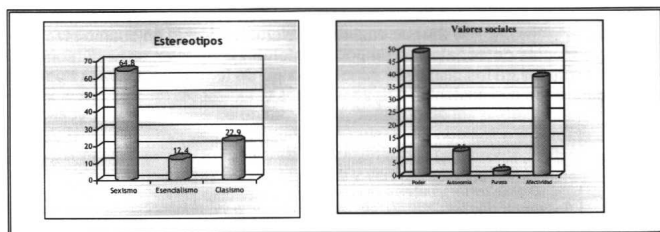


Gráfico 3: Modalidades de estereotipos

Gráfico 4: Valores sociales privilegiados

De forma complementaria, identificamos estereotipos y valores sociales que son incorporados como sistema personal en los discursos autobiográficos. Estos actúan como mediadores muy potentes de la identidad cultural, interviniendo en las relaciones, actitudes y decisiones vitales. De este modo, el "sexismo" está presente con un 64.8% frente al "clasicismo" (22.9%) y el esencialismo (12.4%). Este último, aunque con baja frecuencia, puede constituir un indicador empírico de una cultura popular asociada a experiencias de fracaso escolar. Estas formas estereotipadas de pensamiento parecen constituir verdaderos "techos de cristal" para un desarrollo integral de estos alumnos y suponen límites y obstáculos en la construcción de su identidad cultural. Indagar su participación e influencia en los procesos de fracaso escolar supone un reto científico-educativo. A continuación, mostramos algunos fragmentos de discurso con marcadores de estereotipos.

Estereotipos	Sexismo	<i>"Es que tener novio es ya como ser marido y mujer, y allá lo respetan muchísimo, cómo a veces me pongo a conversar con mis amigas y me dicen que aquí la virginidad de la mujer ya es pasada a la historia, ¿no? Pues allí en mi país es todo lo contrario... mientras una mujer es virgen y se conserva hacia el matrimonio, yo pienso que es mejor, ¿no? y yo pienso que, allá, si una mujer no llega virgen al matrimonio, le va ir mal, no?. Aunque quiera o no, un hombre siempre va a pensar con quién, con cuántos estuvo, con quién hizo, siempre van a llevar esa expectativas, ellos. Y para no haber esos problemas, siempre uno se guarda eso, no? (...) Allí la muchacha que no se cuida es una más del montón"</i>
	Clasicismo	<i>Pero yo no quería seguir estudiando porque, me paro a pensar y yo quería mecánico o cosas más altas como arquitecto o cosas de esas, lo que pasa es que te paras a pensar y te metes en Bachillerato y lo sacas pero luego te metes en una carrera y te tiras hasta los 30 años, ahora tienes que combinar estudios con trabajo, porque no vas a estar hasta los 30 años manteniéndote tus padres luego tienes que ayudar y yo de pensar me agobiaba así. Como también me gusta la Hostelería, que por cierto, para siempre no me gustaría porque aunque yo tuviera mi propio negocio... la hostelería me gusta porque es un sitio que se gana bien, aunque estés explotado pero se gana bien, estés explotado hasta un cierto punto y está muy demandado.</i>
	Esencialismo	<i>"Fatal, pero fatal, fatal. No conseguí el graduado en el colegio y tuve que sacármelo en una escuela de adultos. Después de esto, no recuerdo si llegué a estar un año parado o me metí en una academia que hay enfrente de la catedral, que es de temas de administrativos... luego, como era tan malo en los estudios, me metí a trabajar, hasta ahora."</i>  <i>"No me gustaba, cogía un libro y tal como lo abría me quedaba dormido. Era muy malo para eso"</i>

Por su parte, los *valores* de mayor predominio en los discursos son el "poder" (49.0%) y "afectividad" (39.2%), lo cual revela cierta tendencia en cuanto mecanismos y estrategias personales de empoderamiento en las relaciones personales. Algunos extractos de los discursos pueden ilustrar de forma cualitativa la tipología de razonamientos que sustentan estos resultados estadísticos:

Valores	Poder	<p><i>"Lo que pasa es que soy muy orgulloso y todo lo que quiera tiene que ser para mí nada más. Tengo que estar por encima"</i></p> <p><i>"Dejé de ser un gamberro en el barrio, porque yo antes hacía daño a la gente, no físicamente sino psicológicamente, me metía con la gente, insultaba, escupía, yo que sé, en verdad era un delicuente (...). No me quería parecer a nadie, quería ser un niño respetado en el barrio, un niño famoso, aunque ahora lo sigo siendo pero ahora soy más famoso porque he cambiado y soy más buena gente".</i></p>
	Afectividad	<p><i>"La más importante ésta (se refiere a la foto 4), porque ya cambié y me gusta ser ahora como soy. Porque yo prefiero llevar una vida de ser más buena persona, porque, te da fruto, y... te sientes mejor contigo mismo."</i></p> <p><i>"Yo por mi abuela tengo pasión y siempre la veía detrás de mí primo y me ponía muy celoso, por eso me quería parecer a él, pero ahora mi abuela me ha dicho que al que más quiere es a mí"</i></p>

### Modelos de relación interpersonal y social de los alumnos.

En este apartado presentamos las formas de relación que mantienen los alumnos con los contextos y que expresan en sus relatos. Ello se hace explícito a través de las actitudes, las emociones (tipo, sentido y regulación) y los modos de relación. La tabla 5 resume las frecuencias de estas variables en los discursos.

Variables	ACTITUD HACIA EL ESTEREOTIPO	TIPOS DE EMOCIÓN	SENTIDO DE LA EMOCIÓN	REGULACIÓN DE LA EMOCIÓN	MODELOS DE RELACIÓN
Frecuencia	104	581	579	581	241

Tabla 5: Frecuencias relativas al constructo agencialidad

La forma de relacionarse con los contextos según verbalizan los alumnos en sus discursos es predominantemente afectiva (52.3%). Otros modelos relación aparecen en los discursos de manera más anecdótica. El gráfico 5 muestra estos resultados. Esto parece indicar una tendencia a establecer patrones de interacción social basados en los afectos y emociones. De forma complementaria, el gráfico 6 ilustra la variedad de emociones identificadas en los discursos de los alumnos y que caracterizan sus formas de relación social.

De este modo, observamos una gran riqueza en cuanto a las emociones expresadas en los discursos. Los resultados muestran una variedad y riqueza en esta variable. De forma más específica, podemos observar la preeminencia de dos grandes tipos de emociones. Por un lado, las emociones existenciales o vitales asociadas a una actitud ante la vida, entre las que se encuentran las asociadas al bienestar



En cuanto al sentido de las emociones, los resultados indican una preeminencia de emociones positivas (73.1%) frente a las negativas (26.9%). En cuanto a la regulación, las emociones se utilizan como mecanismos de regulación hacia uno mismo (57.8%) y como manifestación y forma de regulación social dirigida a los demás (42.2%). Estos resultados interpretados conjuntamente parecen indicar acciones de reforzamiento emocional de la autoestima, lo que concuerda con una interiorización del fracaso como algo personal.

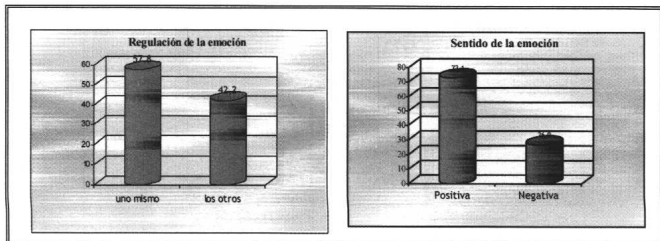


Gráfico 7: Regulación de la emoción

Gráfico 8: Sentido de la emoción

Los resultados obtenidos en cuanto a la *actitud hacia los estereotipos* se muestran muy reveladores para la intervención educativa. Una actitud *legitimadora* hacia los estereotipos culturales aparece casi en la totalidad de los casos (93.3%). El gráfico 9 muestra estos datos.

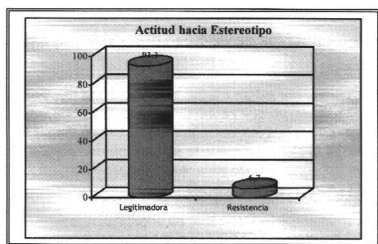


Gráfico 9: Actitud hacia los estereotipos

La legitimación parece revelar una forma de interiorización inconsciente, casi automatizada de los valores culturales implícitos en los estereotipos. Esta actitud junto con los estereotipos que mencionan actúa como una red o malla invisible que da forma e incide en las decisiones, relaciones, comportamientos, etc. Es decir, los estereotipos y los valores que incluyen actúan como una especie premisa y código cifrado que impulsa la acción.

Presentamos a continuación un fragmento de texto sobre la actitud legitimadora referenciada.

S3165: *Mi padre, en mucho porque me ha dado la vida. Le quiero mucho. Desde que era joven, con 18 años, tuvo que empezar a trabajar, entrando a las cinco de la mañana, para mantenerme a mí. Para mí es muy grande el que se hiciera cargo de mí, porque podría haberle dicho a mi madre que me cuidara ella sola.*

En cuanto al sentido de las emociones, los resultados indican una preeminencia de emociones positivas (73.1%) frente a las negativas (26.9%). En cuanto a la orientación, las emociones se utilizan como mecanismos de regulación hacia uno mismo (57.8%) y como manifestación y forma de regulación social dirigida a los demás (42.2%). Estos resultados interpretados conjuntamente parecen indicar acciones de reforzamiento emocional de la autoestima, lo que concuerda con una interiorización del fracaso como algo personal.

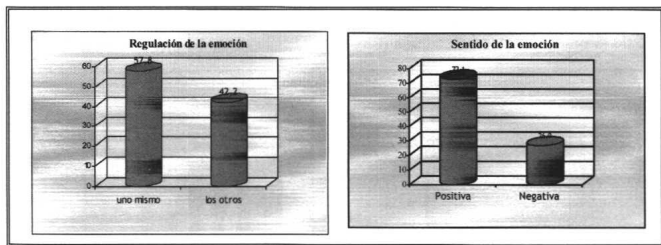


Gráfico 7: Regulación de la emoción

Gráfico 8: Sentido de la emoción

Los resultados obtenidos en cuanto a la *actitud hacia los estereotipos* se muestran muy reveladores para la intervención educativa. Una actitud *legitimadora* hacia los estereotipos culturales aparece casi en la totalidad de los casos (93.3%). El gráfico 9 muestra estos datos.

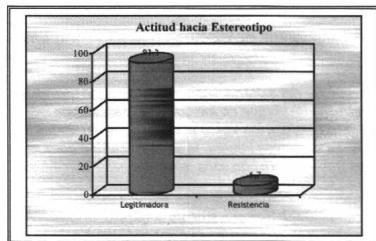


Gráfico 9: Actitud hacia los estereotipos

La legitimación parece revelar una forma de interiorización inconsciente, casi automatizada de los valores culturales implícitos en los estereotipos. Esta actitud junto con los estereotipos que mencionan actúa como una red o malla invisible que da forma e incide en las decisiones, relaciones, comportamientos, etc. Es decir, los estereotipos y los valores que incluyen actúan como una especie premisa y código cifrado que impulsa la acción.

Presentamos a continuación un fragmento de texto sobre la actitud legitimadora referenciada.

*S3165: Mi padre, en mucho porque me ha dado la vida. Le quiero mucho. Desde que era joven, con 18 años, tuvo que empezar a trabajar, entrando a las cinco de la mañana, para mantenerme a mí. Para mí es muy grande el que se hiciera cargo de mí, porque podría haberle dicho a mi madre que me cuidara ella sola.*

*E4: El padre tiene una responsabilidad igual que la madre, y no estaría bien que le deja toda la carga a ella!*

*S3166: Sí, pero hoy en día dicen que ella se ha quedado embarazada y ella es la que debe hacerse cargo, ellos no se hacen responsables.*

*E4: Ya lo sé, pero su responsabilidad es ésta.*

*S3167: Sí, lo comprendo, pero él podría haber dicho que no y, sin embargo, dijo que sí. Además, me quiere mucho y siempre está mirando por mi bien. Me mosqueo mucho con él porque me dice las cosas a la cara y eso no lo aguanto, aunque sé que en verdad tiene razón. Me ha enseñado lo dura que es la vida."*

### Metas y proyectos vitales de los alumnos.

En este apartado, presentamos las metas y expectativas que se plantean los alumnos de PGS. El tipo de metas que se proponen así como su forma de representárselas son aspectos que incluye este apartado. La tabla 6 resume las frecuencias de estas variables en los discursos.

Variables	TIPO DE METAS	REPRESENTACIÓN DE LA META	SENTIDO DE LA META
Frecuencia	93	91	90

Tabla 6: Frecuencias relativas a las metas y proyectos vitales

Los gráficos 10 y 11 presentan los tipos de metas que se plantean y el sentido u orientación de las mismas. Estos resultados aportan información clave para comprender la identidad cultural de estos alumnos en una vertiente prospectiva, revelando el poder mediador de ciertos valores y estereotipos en la configuración de sus proyectos de vida y en su sistema personal de deseos y metas.

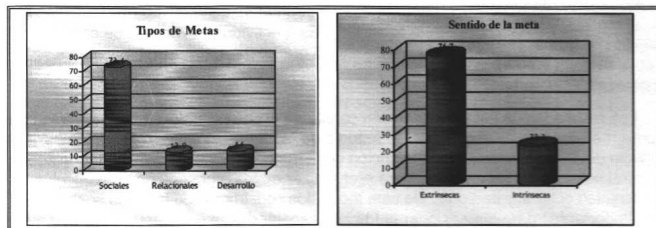


Gráfico 10: Tipos de Metas

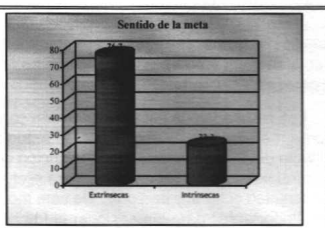


Gráfico 11: Sentido de la meta

Las metas orientadas a la consecución de un sistema de recompensas sociales capaz de despertar admiración y estima de los demás, es decir, a un estatus social adquirido por medio de méritos o acciones (tener trabajo, sacar el curso, ganar dine-

ro, etc.) tiene una mayor presencia en los discursos de estos alumnos (73.1%). Paralelamente, se observa una motivación fundamentalmente extrínseca (76.7%), al apoyarse en recompensas externas y orientarse a resultados (dinero, reconocimiento, éxito, poder, promoción). Algunos fragmentos de discurso son ilustrativos:

*S8399: Espero conseguir la titulación en dos años, eso es lo primordial, que también aquí es más sencillo que en otros sitios, aunque hoy en día todo es esforzado...las expectativas formarme y tener un buen empleo, que sea por lo menos fijo y que con el tiempo me vaya haciendo un futuro...*

*S7324: Tener algunos estudios, estar formada (...) y entonces aquí me pueden formar y todas las cosas que tiene un trabajo y buscarme un trabajito y ganarme la vida (...) porque yo tengo ahora dieciséis años y estoy en el bar, pero yo quiero subir de categoría ¿sabes?*

*S8392: He cogido hostelería porque es un trabajo muy demandado, se paga bien, hombre no digo que al principio vaya a estar de rositas, eso con el paso de los años te vas formalizando más y vas aumentando escalones.*

*S5253: Sacar el máximo rendimiento, y sacar un buen puesto de trabajo. Me gustaría llegar a jefe de cocina, creo que es lo que me gustaría ...*

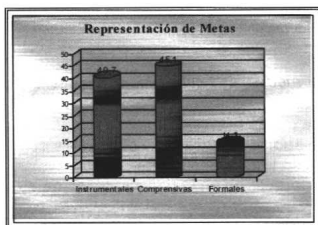


Gráfico 12: Representación de las Metas

En cuanto a la representación de las metas, se observa una polarización, por un lado, hacia metas excesivamente idealizadas (45.1%) vinculadas deseos y valores personales, las cuales no parecen derivar en objetivos y acciones, es decir, se sitúan fuera de la acción del sujeto, más bien parecen vinculadas al cumplimiento de roles sociales y a una especie de proceso de maduración "natural" de la vida. Por otro, se formulan metas de carácter instrumental e inmediato (40.7%), vinculadas a actividades y tareas de corto plazo. El gráfico 12 ilustra estos resultados.

## CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación constatan el potencial del análisis del discurso como metodología científica para el estudio de la identidad cultural y una vía para el estudio del fracaso escolar. La conjunción de la metodología narrativa y la teoría sociocultural se muestra útil y valiosa para profundizar en los procesos de construcción de la identidad cultural y personal. De este modo, los constructos de la teoría sociocultural son importantes para dimensionar el fracaso escolar desde una perspectiva dinámica y evolutiva. Su transformación y aplicación como categorías de análisis del discurso autobiográfico ha derivado en un sistema de indicadores valioso para el estudio de la identidad cultural desde una perspectiva relacional.

Este estudio, por tanto, nos ha permitido elaborar un sistema de indicadores empíricos (constructos, dimensiones y categorías) que se ha aplicado en el análisis de

relatos narrativos biográficos. Este sistema de categorías registra la multidimensionalidad cognitiva, afectivo-moral y social de la identidad, a través de los discursos, expresiones y verbalizaciones que sobre sí mismos y los contextos que le rodean, elaboran alumnos de Programas de Garantía Social (PGS).

El análisis de narraciones autobiográficas a partir de un sistema de categorías en el que se exploran distintas dimensiones de la identidad y su relación con el fracaso escolar, supone un aspecto novedoso de este estudio. Al dejar que los alumnos de PGS cuenten su propia historia, utilizando como referencias fotografías elegidas por ellos mismos, permitimos que expresen libremente los significados que han elaborado a partir de los eventos significativos ocurridos en su vida, eliminando, a su vez, los riesgos que asumen otras metodologías. Este estudio nos ha permitido comprobar las ventajas de la metodología narrativa en este sentido, aunque también entendemos las limitaciones de tiempo que podría conllevar en estudios de mayor escala.

El estudio de la identidad cultural de alumnos de PGS nos ha permitido profundizar en las experiencias de fracaso escolar presentes en la vida de estos jóvenes. A partir de los resultados de esta investigación, podemos vislumbrar algunos aspectos para el estudio del fracaso escolar desde una perspectiva sociocultural. En este sentido, las nociones de esta teoría sobre mediación, agencialidad y actividad parecen derivar indicadores potentes en la identificación de razonamientos y actitudes que puedan condicionar e intervenir en situaciones de fracaso escolar. En relación a esto, se plantean tres aportaciones específicas a partir de los datos de la investigación.

En primer lugar, la *necesidad de identificar mediadores culturales* que intervienen en la génesis del fracaso escolar, ya que representan recursos o herramientas a partir de las cuales los alumnos se definen a sí mismos y se valoran. Son mediadores que configuran las identidades de estos muchachos de PGS, los cuales limitan y condicionan su desarrollo no exclusivamente en un plano escolar, sino también personal y social. De esta manera se constituyen en obstáculos o bien adoptan una función de "techos de cristal" ("*yo no sirvo para los estudios*" "*no sirven para los estudios*"). Identificar estas verbalizaciones precozmente es un reto educativo fundamental y necesario para la prevención del fracaso escolar. De una manera más global, la sensibilización y visualización de estas mediaciones culturales parece un objetivo educativo importante por cuanto participan en la elaboración de proyectos de vida y de metas personales. Concretamente, en cuanto a los estereotipos sexistas y esencialistas hallados en esta investigación, creemos de suma importancia, trabajar con los alumnos su identificación y concienciación, de manera que puedan deslegitimar aquellos que suponen límites para su desarrollo personal. Así, la incorporación del estudio de los mediadores de la identidad cultural como material de trabajo y reflexión escolar, se constituye en un reto educativo importante para la planificación educativa.

En segundo lugar, el *reconocimiento de la posición o actitud que adoptan los sujetos en relación con los contextos*, en el cual interviene significativamente la *dimensión afectiva*. Hemos visto en este estudio, la importancia de este plano emocional en el fenómeno del fracaso escolar, así como la legitimación de ciertos mediadores que se constituyen en recursos de empoderamiento para el sujeto. Los estados emocionales son el producto de un aprendizaje social en contextos de actividad sig-

nificativos. Éstos legitiman unos modos de sentir y de actuar emocionalmente. En este sentido, la perspectiva sociocultural incorpora una visión dinámica del self como agente interaccionando con su entorno, que supone un gran paso frente a otras teorías más estáticas que sitúan a la persona aisladas del contexto. En la misma línea, la reformulación de constructos tales como autoconcepto y autoestima significa una aportación relevante desde tesis socioculturales. A su vez, reconocer la importancia de la dimensión emocional a la par de la cognitiva en el terreno educativo, se erige en reto educativo necesario y urgente en la actualidad.

En tercer lugar, el posible *condicionamiento de las metas y del proyecto de vida* de los alumnos con experiencia de fracaso escolar. Según los resultados del estudio, internalizan como objetivos y estrategias de futuro aquello que le proponen los "otros sociales" (concretado en padres, amigos, medios de comunicación, etc.) derivado de una imagen de sí mismos dependiente de la significatividad para otros, en vez de tener un proyecto personal autónomo. A su vez, el sistema también recoge actitudes en las que se observa una legitimación y naturalización ("*la vida es así*", "*esto es así y no puede ser de otra forma*", "*siempre ha sido así*"...) que abre un camino para la acción pedagógica, en el sentido de programar líneas de actuación que permitan a estos jóvenes cambiar estas actitudes de "sumisión y sometimiento" ante un futuro ya determinado. Por tanto, la orientación escolar juega un papel muy importante a la hora de ayudar a la planificación del futuro personal, académico y profesional de una manera realista y personalizada en sus necesidades y deseos. Ayudarles, en definitiva, a elaborar proyectos de vida apoyados en metas y objetivos pensados en base a la confianza en ellos mismos y en sus capacidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arciero, G.: *Estudios y diálogos sobre la identidad personal. Reflexiones sobre la experiencia humana*, Las Palmas de Gran Canaria, Colegio Oficial de Psicólogos, 2004.
- Bolívar, A.: *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla, 2001.
- Brockmeier, J. and Carbaugh, D. (edit.): *Narrative and Identity: studies in autobiography, self and culture*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2001, pp. 25-37.
- Bruner, J.: *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997, pp. 15.
- Bruner, J.: *Self and making and world-making*, en Brockmeier, J. and Carbaugh, D. (edit.): *Narrative and Identity: studies in autobiography, self and culture*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2001, pp. 25-37.
- Castells, M.: *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2. El Poder de la Identidad*, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- Colás, P. y Jiménez, R.: "El discurso de género en los centros educativos", *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 197 (2004), pp.69-92



- Colás, P.: *El análisis cualitativo de datos*. En Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P.; Hernández Pina, F.: *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*, Mc Graw Hill, Madrid, 1999, pp. 288-310.
- Colás, P.: *Identidad, Género y Ciudadanía. La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, Sociedad Española de Pedagogía, 2004.
- Cubero, M. y Rubio, D.: *Psicología Histórico-Cultural y naturaleza del psiquismo*. En Cubero, M. y Ramírez J.D. (comp): *Vygotski en la psicología contemporánea*, Buenos Aires. Miño y Dávila. 2005, pp.21-46.
- Daniels, H.: *Vygotski y la pedagogía*, Temas de educación, Barcelona, Paidós. 2003; Wertsch, J.: *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique. 1999.
- De Pablos, J.: "Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI", *Bordón*, 51(4), (1999), 417-433.
- Gover, M.R.: *The narrative emergence of identity*, Michigan State University, <http://msu.edu/user/govermar>, 1996.
- Hargreaves, A.: *La política emocional en el fracaso y en el éxito escolar*, en Marchesi A., Hernández C. (coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Ensayo, 2003, pp. 229-254.
- Jiménez R.: *El aprendizaje cultural del género desde la teoría sociocultural*. Tesis doctoral (inérita), Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Universidad de Sevilla, 2005.
- Macías, B.: *La construcción de la identidad cultural andaluza desde la experiencia de emigración: un estudio empírico desde la psicología histórico-cultural*. Tesis doctoral. (inérita). Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla. 2002.
- Marchesi, A. y Pérez, E.: *La comprensión del fracaso escolar*, en: Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Ensayo, 2003, pp. 25-50.
- Miles, M. y Huberman M.: *Qualitative data análisis*, Thousands Oaks, Sage Publications, 1994.
- OCDE: *Learning for tomorrow' s world. First results from Pisa 2003*. [www.oecd.org/document](http://www.oecd.org/document). 2004.
- Peirce, C.S.: *Deducción, inducción e hipótesis*, Buenos Aires, Aguilar, 1970.
- Puig, J.M.: *Educación en valores y fracaso escolar*, en: Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Ensayo, 2003, pp. 83-97.
- Rebollo, M.A. "Estudio y Caracterización del discurso escolar: aplicación del análisis de correspondencias múltiples", *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), (2002), pp. 131-151.

Rebollo, M.A.: *Discurso y Educación*. Sevilla, Mergablum. Edición y Comunicación, 2001.

Rebollo, M.A.: *La educación emocional desde la perspectiva de género*, en: Rebollo, M.A. y Mercado, I. (coord.): *Mujer y desarrollo en el siglo XX*, Madrid, Mc Graw Hill, 2004, pp. 303-314.

Rebollo, M.A.; Hornillo, I.; y García, R.: "Estudio educativo de las emociones: una perspectiva sociocultural", *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, Volumen 7(2) (2006) en prensa.

Salmerón, P.: *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis doctoral (inédita). Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada. 2004.

Sánchez, J. A. y otros: *Identidad cultural y Alfabetización*, en Cubero, M. y Ramírez J.D. (comp.): *Vygotski en la psicología contemporánea*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005, pp. 241-262

Stetsenko A. and Arieivitch, I.: "Constructing and Deconstructing the Self: Comparing Post-Vygotskian and Discourse-Based Versions of Social Constructivism", *Mind, Culture and Activity*, Vol. 4, nº 3 (1997) pp. 159-172.

Wertsch, J.: *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique, 1999.