

Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales¹

Emotional perspective in the construction of identity in educational contexts: emotional discourses and conflicts

M^a Ángeles Rebollo
Inmaculada Hornillo Gómez

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Sevilla, España.

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre la construcción narrativa de la identidad asociada a experiencias de fracaso escolar. El estudio se apoya en la concepción sociocultural de *agencialidad* según la cual los contextos sociales y las herramientas culturales son conceptos claves en el desarrollo y comprensión de las creencias, valores y formas de actuar de las personas (Wertsch, 1993). Este trabajo también asume influencias de la teoría postestructuralista según la cual las emociones están organizadas y gestionadas socialmente a través de convenciones sociales de las comunidades (Abu-Lughod y Lutz, 1990). Bajo esta perspectiva, las emociones son prácticas ideológicas que sirven a propósitos específicos en el proceso de creación y negociación de significados. Con este estudio pretendemos conocer los mediadores de la identidad cultural asociados al fracaso

⁽¹⁾ Este trabajo se ha desarrollado gracias al apoyo del grupo de investigación *Desarrollo e Innovación de Modelos Educativos* (HUM-833) y a su línea de estudios sobre género, emociones y educación. El trabajo que presentamos procede de la tesis doctoral titulada «Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar» realizado por Inmaculada Hornillo bajo la dirección de M^a Ángeles Rebollo, la cual se ha desarrollado en el marco de esta línea de investigación.

escolar así como los discursos y conflictos emocionales que generan en el desarrollo del alumnado. Para ello, utilizamos una metodología cualitativa de corte narrativo aplicando una entrevista autobiográfica en profundidad. La muestra del estudio está compuesta por 11 estudiantes pertenecientes a una cohorte de un Programa de Garantía Social de la especialidad de Hostelería en Sevilla. Se registran y codifican 584 enunciados en los relatos autobiográficos, aplicándose técnicas cualitativas y cuantitativas para el análisis de datos. Los resultados muestran que los mediadores culturales más frecuentes en los relatos autobiográficos son los estereotipos sexistas, mostrando el alumnado una actitud legitimadora hacia ellos. De igual modo, identificamos una variedad de discursos biográficos expresivos de diferentes fuentes de influencia social y de las formas de relación que establece el alumnado con ellas. Por último, el estudio revela una variedad de conflictos emocionales asociados a los contextos sociales y los mediadores culturales, identificando que los conflictos vinculados a las expectativas sociales y roles de género son los más recurrentes en sus relatos estando éstos asociados al abandono escolar.

Palabras clave: identidad cultural, fracaso escolar, equidad de género, estereotipos de género, emoción, pedagogía de la emoción, análisis del discurso, investigación narrativa.

Abstract

This paper presents an empirical study about the narrative construction of identity associated with experiences of school failure. This study is based on the sociocultural notion of agency, according to which social contexts and cultural tools are key elements in the development and understanding of human beliefs, values and ways of acting (Wertsch, 1993). This paper is also influenced by poststructuralist theory, according to which emotions are socially organized and managed through social conventions of communities (Abu-Lughod & Lutz, 1990). From this point of view, emotions are ideological practices that serve specific purposes in the process of creating and negotiating meanings. This study endeavours to ascertain the mediational tools of cultural identity that are associated with school failure and the ensuing emotional discourses and conflicts that shape students' educational development. To do so, a qualitative methodology of the narrative type is used, applying an in-depth autobiographical interview. The sample of study is made up of 11 students from a cohort in a Social Guarantee Programme on Hotel Management in Seville. Five hundred and eighty-four utterances from autobiographical narratives were recorded and coded, and qualitative and quantitative techniques were applied for data analysis. Results show that the most frequent cultural tools in the autobiographical reports were associated with gender, thus indicating that sexist stereotypes are the most important cultural tools in the construction of identity and that students show a legitimizing attitude

towards sexist stereotypes. In addition, a variety of autobiographical discourses were identified, expressing diverse sources of social influence and ways of relating with one's social setting. Lastly, the study reveals a set of emotional conflicts associated with social contexts and cultural tools and finds that conflicts linked with social aspirations and gender roles were the most frequent in the students' autobiographical reports and were also associated with dropping out of school.

Key words: cultural identity, school failure, gender equity, gender stereotypes, emotion, pedagogy of emotion, discourse analysis, narrative research.

Introducción

El análisis del fracaso escolar entronca con el objetivo de calidad y equidad de las políticas educativas actuales, siendo hoy un problema educativo y social de primer orden en todos los países, incluso en aquellos en los que se ha alcanzado el reto inicial de la escolarización de toda la población.

Marchesi y Pérez (2003) argumentan los problemas asociados a la propia definición del fracaso escolar, al ser un término que por su propio bagaje cultural transmite la idea de que el alumno «fracasado» no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, porque ofrece una imagen negativa del alumnado, afectando a su autoestima y confianza para mejorar en el futuro y, porque centra el problema del fracaso en el alumnado olvidando la responsabilidad de otros agentes e instituciones como son las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela. Por ello, actualmente cuando hablamos de fracaso escolar es necesario entenderlo como un fenómeno dialógico e histórico, en el cual los conflictos, contradicciones, dilemas y crisis que se producen entre la persona (creencias, valores, experiencias, expectativas y deseos) y la escuela (conjunto de significados, prácticas, rituales y discursos propios de la cultura escolar) cobran un especial interés. Cuevas (2004) afirma que el rendimiento en la escuela ocurre como un proceso vivencial y dinámico de interrelación entre prácticas, interacciones sociales y disposiciones psicológicas a través del cual el alumnado va formando sus propias autovaloraciones, expectativas, ideales e implicaciones prácticas como sujeto concreto y singular en relación con los

estudios y la institución escolar. Pero no debemos olvidar que este proceso no se produce al margen de otras influencias sociales y bagaje cultural del alumnado por lo que las narraciones y discursos del alumnado se muestran procedimientos metodológicos especialmente adecuados para conocer y explorar las relaciones dialógicas entre la persona y los contextos sociales y los valores que éstos encarnan.

En este artículo nos proponemos estudiar y analizar los procesos de construcción de la identidad asociados al fracaso escolar con el objeto de conocer los mediadores culturales que intervienen en estos procesos y los conflictos emocionales que genera su interiorización por parte del alumnado como recurso personal. Este estudio asume una perspectiva emocional al indagar en los conflictos emocionales no resueltos que obstaculizan el desarrollo educativo y personal del alumnado con experiencia de fracaso educativo. Se estudian las emociones como indicadores de la relación de cada persona con el sistema de valores propio de los contextos sociales. Específicamente se indagan en los mediadores sociales específicos a través de los cuales el alumnado construye sus representaciones del yo y cómo esto afecta a su experiencia escolar y su desarrollo académico.

La construcción de la identidad en contextos educativos

En este trabajo asumimos una concepción dinámica del *self* apoyada en contribuciones de la psicología cultural (Bruner, 1996; Wertsch, 1999; Hermans, 2002). Esta visión dinámica de la persona como agente en la construcción de significados es la base de la noción sociocultural de identidad. De este modo, asumimos con Bruner (1996) la concepción de la identidad como un yo distribuido, producto de las situaciones en las que la persona participa. En esta línea, Hermans (2002) sostiene que la identidad se construye a través del diálogo con múltiples voces, configurando esta polifonía de voces un mundo imaginario personal que es clave para la comprensión del yo dialógico.

Taylor (1996) señala que la identidad surge en gran medida del reconocimiento público de la cultura con la que se identifica una persona, es decir, que el reconocimiento por «los otros significativos» es indispensable para el fortalecimiento de la propia identidad y el crecimiento de la autoestima. Más allá, Gergen (1992)

afirma que sin la complicidad del otro que a menudo está presente antes, durante y después de mi acción, ésta perdería todo sentido.

Según Sánchez-Medina, Macías, Marco y García-Amián (2005), la necesidad de las personas de autodefinirse surge de su participación en escenarios y prácticas sociales en los que se confrontan con las opiniones, creencias, valores de otras personas, grupos y culturas. La identidad entendida como una construcción personal emergente a través del diálogo y la interacción social implica considerar que la identidad se define por la naturaleza de estas interacciones y de los instrumentos semióticos que las personas usan para articularlas. De este modo, la identidad se constituye en una heterogeneidad dinámica de posiciones del yo en escenarios sociales de actividad. Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) sostienen que la capacidad para tomar/ocupar posiciones sociales en relación con otras personas identificables en contextos «figurados» es un elemento clave en la construcción de la propia identidad.

Desde esta concepción dinámica del *self*, la identidad se concibe como una cualidad emergente de las acciones en contexto, lo que implica atender a la relación entre estas acciones y los escenarios sociales y culturales de actividad en los que se ponen en juego (Cala y De la Mata, 2006). Esto supone fijar la atención en la *agencialidad*, es decir, en las acciones de las personas para participar activamente en la creación de significados y prácticas culturales. La persona como agente activo establece vínculos afectivos con personas, lugares y acontecimientos, convirtiéndolos en recursos culturales para su identidad. La actitud subjetiva y evaluadora desde un punto de vista emocional de la acción constituye un componente integral de la identidad, al reflejar la postura individual que adopta la persona en una situación concreta de comunicación y los significados particulares que construye en la situación compartida.

Desde esta perspectiva, las nociones de mediación cultural y de *agencialidad* resultan claves para el estudio de la identidad. La mediación cultural nos permite conocer no sólo los instrumentos que han estado a disposición del alumnado en los escenarios educativos para construir sus identidades sino también la propia organización, estructura y motivos de estos escenarios. Por su parte, la *agencialidad* abre el camino para el estudio de las emociones en la configuración de la identidad, al considerarse las emociones formas de acción más o menos intencionales y voluntarias que realizan las personas con modos de mediación en escenarios socioculturales con el fin de ganar capacidad y poder en la constitución de significados sociales.

La mediación cultural en la construcción de la identidad

La mediación cultural es un concepto propuesto por Vygotski y ampliamente tratado en las investigaciones socioculturales (Cole, 1999; Wertsch, 1993) que nos permite comprender y analizar los procesos de socialización y de aprendizaje.

Wertsch (1999) afirma que los modos de mediación no sólo posibilitan y favorecen la acción, sino también la restringen y limitan al llevar implícitos filtros o pantallas que afectan a nuestra forma de entender el mundo y de actuar sobre él. Estos mediadores encarnan ideales culturales y valores sociales y a través de ellos se transmiten creencias y formas de acción generadas socialmente. Los estereotipos, prejuicios, mitos, leyendas, chistes, etc. son algunos de estos mediadores. Por su parte, Cole (1999) ha señalado que aunque la cultura es una fuente de herramientas para la acción, el individuo todavía tiene mucho que aportar; a saber, descubrir qué esquemas se aplican en qué circunstancias, cómo ponerlos en práctica de manera efectiva, etc. Las personas acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y su protagonismo social al utilizar estos mediadores en sus interacciones cara a cara. En el desarrollo de la propia identidad, los instrumentos mediadores juegan un papel importante al aportarnos recursos para experimentar, construir, jugar y fantasear con distintos *yo*es así como para imaginar y proyectar futuros y metas alternativos (Rebollo, 2001). Las emociones surgen de la legitimación o resistencia hacia estos mediadores culturales, es decir, surgen de la actitud hacia los valores sociales que representan estos modos de mediación y el papel social que su uso le otorga a cada persona.

Los estereotipos constituyen uno de los mediadores culturales que nos proporcionan los contextos sociales. Los estereotipos tienen un origen social y cultural, asociado a las voces existentes en los contextos sociales que son fuentes de la identidad: voces que representan interpretaciones y valoraciones de las personas, en función del grupo social de pertenencia (etnia, género, nacionalidad, etc.). Steele y Aronson (1995) afirman que la existencia de un estereotipo significa que cualquier cosa que una persona haga –o cualquiera de los rasgos que tenga– que se ajuste al estereotipo hace que éste resulte más plausible como caracterización propia a los ojos de los demás, y quizás incluso ante uno mismo. En este sentido, Barberá (2004, p. 58) plantea que los estereotipos cumplen sobre todo una función prescriptiva o normativa referida a «lo que debe ser y lo que debe hacerse». En esta investigación, estudiar los estereotipos cobra importancia por

lo que supone de canales a través de los cuales las personas se ven a sí mismas, se valoran y construyen su identidad, actuando como una autonormativa para la configuración del yo.

Las emociones en la construcción de la identidad

El estudio de las emociones en la educación ha cobrado relevancia en las dos últimas décadas. Con anterioridad, las emociones o sentimientos han estado confinados en el más absoluto de los olvidos, puesto que han tendido a ser vistas como expresiones incivilizadas y nocivas para el progreso social (Zembylas y Kaloyirou, 2007). En un análisis del estado de la investigación educativa sobre las emociones, Pekrun (2005) señala la escasa atención que han recibido las emociones en los procesos educativos durante el siglo XX con dos notables excepciones: el estudio de la ansiedad relacionada con la evaluación y el rendimiento (exámenes, tests, etc.) y el estudio de la relación entre emoción y motivación relacionada con el éxito y fracaso académico (culpa, orgullo, etc.). En su análisis, Pekrun reconoce el escaso conocimiento del que disponemos aún sobre la ocurrencia, frecuencia y fenomenología de las emociones en relación con el aprendizaje.

En la actualidad, numerosas investigaciones analizan el papel de las emociones en la construcción de la identidad (Gover y Gavelek, 1997; Margolis, 1998; Rose, 1998; Lasky, 2005; Zembylas, 2005; Hornillo y Rebollo, 2006; Rebollo, García-Pérez, Barragán, Buzón y Vega, 2008; Bernal y Cárdenas, 2009). Algunas contribuciones procedentes de la teoría postestructuralista estudian el papel de la cultura, el poder y la ideología en la construcción de las emociones, otorgando un papel preponderante al lenguaje en la constitución de la experiencia afectiva (Zembylas, 2005). Esta perspectiva se centra en mostrar cómo los discursos emocionales configuran, desafían o refuerzan las estructuras de poder (Abu-Lughod & Lutz, 1990). En relación con esta concepción, Zembylas (2005) afirma que:

- Las emociones no son privadas o universales, sino que se construyen a través del lenguaje y de las interacciones humanas en contextos sociales amplios.
- Las relaciones de poder son inherentes al discurso y expresión de la emoción, al regular los contextos cómo debemos sentir y expresar las

emociones; de ahí que la resistencia sea una parte consustancial de las emociones morales.

Hargreaves (2003) realiza un estudio sobre la política emocional de las escuelas, concluyendo que las instituciones educativas se caracterizan por promover dinámicas emocionales de distinción y disgusto entre los estudiantes y, de orgullo y vergüenza entre el profesorado. Esta perspectiva se centra en el estudio de las emociones como experiencias de poder o impotencia. Mirás (1998) también argumenta que el orgullo, la vergüenza y la culpa son emociones autoevaluativas que cumplen importantes funciones de autorregulación y control social. En esta misma línea, Campbell (1997) desarrolla un marco interesante para el análisis de la política de las emociones, señalando tres ideas clave:

- La expresión de los sentimientos tiene un papel público significativo.
- Esta expresión pública se realiza a través del empleo de recursos sociales disponibles tales como la lengua, la acción y los gestos.
- La expresión de los sentimientos está imbricada en la construcción e interpretación de significados, siendo necesario un registro adecuado de recursos para la interpretación de las emociones y un acuerdo entre los participantes en la situación sobre sus implicaciones potenciales.

Según esta perspectiva, las personas a las que se les niega la participación en determinados tipos de conversaciones pueden no llegar a tener la oportunidad de adquirir un registro adecuado de recursos que les permita hacerse entender y la consecuencia de esta opresión es la aparición de conflictos y la interiorización de imágenes y sentimientos de incapacidad así como la interpretación de la violencia como señal de ineptitud personal.

Una línea reciente de investigaciones (Turski, 1991; Edwards, 1999; Fivush y Nelson, 2004; Hong, 2004; Fivush, 2007) estudia el discurso emocional como indicador de la relación de la persona con los contextos sociales y con las herramientas culturales características de éstos. Estas investigaciones adoptan una visión dialógica de base sociogenética según la cual las emociones pueden ser entendidas como prácticas culturales aprendidas y realizadas en las ocasiones oportunas. Basándose en estos estudios, Rebollo (2006) sostiene que:

- Las emociones no aluden a procesos exclusivamente individuales e internos, sino a procesos relacionales.
- Las emociones están mediadas por instrumentos y recursos culturales de naturaleza simbólica que nos proveen los contextos sociales y que son claves para construir nuestra identidad (autoestima, estilo afectivo, etc.).
- Las emociones tienen un horizonte moral, es decir, suponen indicadores de la relación que establecemos con los contextos en tanto que éstos encarnan unos determinados valores culturales.

Lasky (2005) propone la incorporación de la noción sociocultural de *agencialidad* en el estudio de las emociones, ya que las experiencias emocionales están inextricablemente interconectadas con las creencias, los contextos, el poder y la cultura y, la *agencialidad* permite estudiar a las personas haciendo cosas juntas en contextos sociales usando las herramientas culturales que tienen disponibles en ellos. La noción de *agencialidad* resulta de especial interés para el estudio sociocultural de las emociones al proponer un marco explicativo para la comprensión de las relaciones dialógicas entre emoción y contexto. Según Wertsch (1999), la *agencialidad* hace referencia a un tipo de acción llevada a cabo por una persona con modos de mediación en escenarios socioculturales, permitiendo estos modos de mediación ganar o perder autoridad en la construcción de significados a la persona que los usa. Las emociones están relacionadas con la capacidad para participar activamente en la creación de significados, prácticas, valores, etc. de la cultura con la que cada persona se identifica, representando formas de actuar y de relacionarse con el sistema de valores que encarnan los contextos.

Planteamiento y objetivos del estudio

En este trabajo, estudiamos la construcción de la identidad de jóvenes con experiencias previas de fracaso escolar, indagando a través de sus narrativas y discursos en las dimensiones sociales y emocionales que conforman de manera dialógica su identidad. En este sentido, nos interesa conocer cómo los contextos sociales y relacionales inciden en la construcción de la identidad a través de los mediadores presentes en sus relatos asociados a experiencias y contextos. Por

otra parte, el análisis específico de los conflictos emocionales nos permite reconocer e identificar las tensiones y dilemas que las influencias sociales genera en la configuración de proyectos personales.

Los objetivos de la investigación se concretan en:

- Detectar los principales mediadores culturales que intervienen en la identidad y su papel en los procesos de abandono y fracaso escolar.
- Identificar modalidades de discurso autobiográfico como indicadores expresivos de la relación del alumnado con los contextos sociales y de las fuentes de influencia en la construcción de su identidad.
- Conocer tipos de conflictos emocionales presentes en los relatos autobiográficos del alumnado e indagar en su relación con determinados mediadores culturales en la configuración de la identidad.

Método

Este estudio adopta una metodología cualitativa de corte narrativo, la cual permite revelar las representaciones propias que cada persona elabora para dar sentido a sus experiencias vitales, al mismo tiempo que posibilita conocer las creencias, valores y significados que asocia, construye y privilegia en relación con estas experiencias. En este estudio, aplicamos el diseño de relatos paralelos (Pujadas, 1992; Clandinin y Conelly, 2000; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), el cual está especialmente indicado para coleccionar múltiples historias de vida referidas a un mismo grupo. Este tipo de diseño permite establecer categorizaciones y comparaciones entre casos, acumulando evidencias sobre coincidencias o divergencias entre diversas biografías como método de validación de las hipótesis de investigación. Estos relatos permiten estudiar el fracaso escolar como un proceso dialógico que se construye de manera interactiva con los contextos sociales.

Participantes

La muestra del estudio está compuesta por once estudiantes, cinco hombres y seis mujeres, que cursan el Programa de Garantía Social en la especialidad de Hostelería (Cocina y Restauración) del «Taller-Escuela Garelli» durante el bienio 2004-06. Para esta selección se ha seguido un muestreo no probabilístico intencional. Utilizamos como criterio para la selección de la cohorte el tipo de especialidad (Hostelería) por la diversidad cultural de alumnado que la cursa, lo que aporta más criterios de comparación para el estudio. Esta muestra no tiene intención de ser representativa a nivel estadístico, ya que su función es exploratoria, expresiva e indicativa de los procesos de génesis del fracaso escolar. En este caso, la generalización depende de la representatividad de los casos respecto a las proposiciones teóricas y contextualización de los casos (Martínez y Bonilla, 2000, p. 225). La Tabla I resume las características de la muestra del alumnado participante en el estudio.

TABLA I. Datos del alumnado participante en el estudio

Variables	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	6	54,6
	Hombre	5	45,4
Edad	≤ 18 años	9	81,8
	≥ 25 años	2	18,2
Antecedente escolar	Sin estudios	7	63,6
	Graduado o ESO	4	36,4
Tipo de familia	Tradicional	7	80
	Monoparental	4	40
Procedencia cultural	Inmigrante	2	18,2
	Autóctono	9	81,8

Instrumento y procedimiento

Empleamos una entrevista en profundidad de corte autobiográfico, utilizando técnicas proyectivas como elemento estímulo. Para ello, solicitamos al alumnado la selección de un conjunto de fotografías personales representativas de distintos momentos significativos en su vida. Durante la entrevista, les pedimos que ordenaran las fotos en función de etapas o momentos de su historia. Todos los participantes fueron informados del procedimiento y firmaron un documento

de consentimiento informado a participar en el estudio y a que la información proporcionada fuera publicada guardando el anonimato y la confidencialidad.

Elaboramos un guión de preguntas con el fin de orientar la entrevista, entre las cuales se incluyeron las siguientes cuestiones:

- *Generales:* ¿Por qué has elegido precisamente estas fotos? ¿qué representan para ti? ¿cuáles son las más importantes y por qué? ¿en qué han influido las personas que salen en las fotos en tu vida?
- *Pasado:* ¿Cómo te ves en tu infancia y adolescencia? ¿en qué piensas que has evolucionado? ¿qué destacarías de estas etapas? ¿qué hechos, experiencias y sentimientos para tu llegada al programa de garantía social?
- *Presente:* ¿Por qué has elegido esta especialidad? ¿qué piensas de lo que estás haciendo? ¿qué esperas conseguir? ¿qué piensan los demás de lo que estás haciendo? ¿qué sientes o experimentas al cocinar?
- *Futuro:* ¿Cómo te ves dentro de 10 ó 15 años a nivel personal y profesional? ¿en qué trabajarías y por qué?

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos textuales, identificamos y definimos de forma abductiva un conjunto de dimensiones y categorías para la codificación de enunciados y episodios (ver Tabla II). Se registraron y codificaron 584 enunciados y 52 episodios.

TABLA II. Dimensiones y categorías del estudio

MEDIACIÓN		
Contexto social	Contexto institucional	Estereotipos
Nacionalidad	Familia	Sexismo
Género	Escuela	Esencialismo
Religión	Trabajo	Clasismo
AGENCIALIDAD		
Actitud hacia el estereotipo		Tipos de emoción
Legitimación		Amenaza
Resistencia		Poder
		Valoración
		Retrospección
		Prospección
		Bienestar
CONFLICTO		
Tipo de conflicto		Contenido del conflicto

Intrapersonales Interpersonales	Expectativas Valores Estereotipos Relaciones familiares Roles de género Violencia escolar
------------------------------------	--

Tratamiento de los datos

Para el tratamiento cualitativo de los datos, aplicamos un análisis interpretativo de corte inductivo procedente de la teoría fundamentada, apoyándonos en técnicas y procedimientos de codificación, comprobación de hipótesis y establecimiento de relaciones entre categorías proporcionados por el *software* Atlas-ti (versión 5.1).

De forma complementaria, aplicamos técnicas cuantitativas multivariadas con el programa de análisis SPAD-N (versión 3.5) para la identificación de modelos de asociación entre categorías y la clasificación de enunciados en tipologías de discursos autobiográficos. Se toman como variables activas: planos del yo, valores, contexto institucional y sentido y tipo de emoción y como variables ilustrativas: contexto social, estereotipos y actitud hacia el estereotipo.

Resultados y discusión

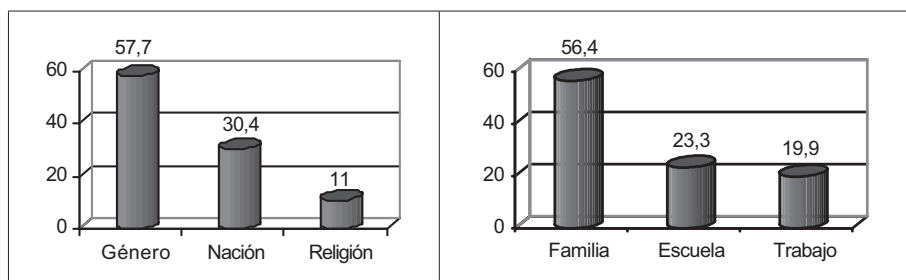
En este apartado, presentamos los resultados obtenidos del análisis de las narrativas personales de jóvenes con experiencia de fracaso escolar.

Mediadores culturales del fracaso escolar

El estudio revela que los mediadores culturales en la construcción de la identidad están asociados a valores y estereotipos, descubriendo los contextos sociales en los que se aprenden y usan.

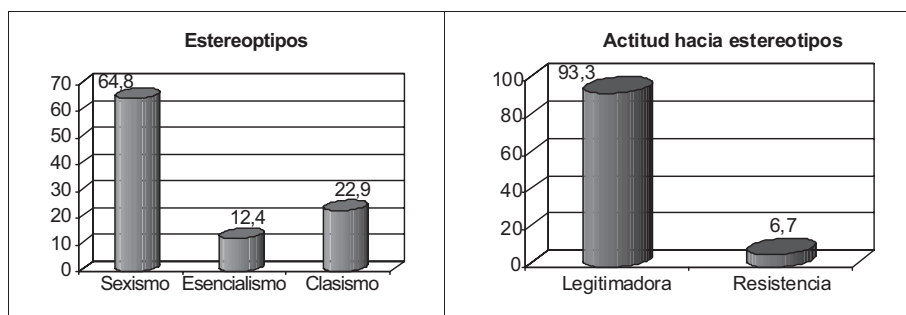
En un plano institucional, el sentido de pertenencia a una familia (56,4%) aparece como el contexto primario que nutre de valores, creencias, costumbres y tradiciones. La idea de familia como grupo social de pertenencia tiene una fuerte influencia en la configuración de la identidad social, con un modelo heteronormativo muy marcado (familia tradicional). En un plano social más amplio, llama la atención la referencia principal al género (57,7%) y la nacionalidad (30,4%) como fuentes de influencia social en la construcción de su identidad.

GRÁFICA I. Contextos sociales de referencia



El estudio también revela la presencia de una variedad de estereotipos sociales en los relatos autobiográficos, los cuales intervienen como mediadores muy potentes en la construcción de la identidad (ver Gráfica II).

GRÁFICA II. Los estereotipos sociales como mediadores de la identidad



Los estereotipos sexistas (64%) son los más frecuentes en los discursos de los jóvenes del estudio, seguido del clasismo (22,9%) y del esencialismo (12,4%).

Estas formas estereotipadas de pensamiento parecen constituir verdaderos «techos de cristal» para el desarrollo de este alumnado y constituyen rasgos muy marcados de su identidad cultural. Los ejemplos siguientes son ilustrativos de estas influencias:

S9443: (...) en el instituto, yo no quería seguir, yo estaba...todo el mundo: «qué tú tienes que hacer algo, que tú no puedes estar en tu casa metida» porque claro, una vez que se murió mi madre, yo decía que yo no estudiaba más, que yo tenía que estar en mi casa encargada de estar en mi casa, de limpiar mi casa, de llevar mi casa para adelante, a mi hermano, a mi padre, ponerle de comer, vamos, un ama de casa.

S1043: (el tema de los estudios lo llevaba) fatal, pero fatal, fatal. No conseguí el graduado en el colegio y tuve que sacármelo en una escuela de adultos (...). Luego como era tan malo en los estudios, me metí a trabajar hasta ahora. No me gustaba, cogía un libro y tal como lo abría me quedaba dormido. Era muy malo para eso.

Por otra parte, es muy reveladora la posición de legitimación (93,3%) que muestran hacia los estereotipos, lo que parece revelar una forma de interiorización inconsciente, casi automatizada de los valores culturales implícitos en los estereotipos, los cuales actúan como una red o malla invisible configurando su identidad. El siguiente ejemplo es ilustrativo:

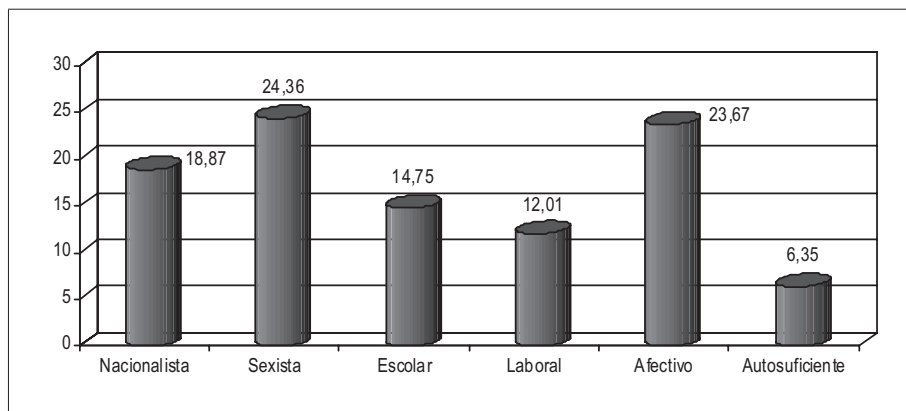
S11560-78: Yo entré a estudiar en un instituto que quedaba cerca de mi casa, quise sacar el bachillerato y todo pero no fue así porque, primeramente lo pasé muy mal el primer día de clase, no sé que pensarán porque vienes de otro país, a uno le toman de... de lo más, cómo se dice... como tonto o yo qué sé. Y aunque dices, estos chicos son así... te quedan mirando, yo no sé por qué, ¿no? Y bueno me pasó en ese instituto, lo pasé mal. Y como yo allí, en Ecuador, estudiaba en un colegio de sólo mujeres y aquí me encontré que no había colegios de sólo mujeres, sino sólo mixtos, de hombre y mujer, y yo le decía: «mamá, yo no quiero estudiar así» porque desde muy chica he estudiado en colegios de sólo mujeres. (...) Es que tener novio es ya como ser marido y mujer, y allá lo respetan muchísimo, como a veces me pongo a conversar con mis amigas y me dicen que aquí la virginidad de una mujer ya es pasada de historia, ¿no? Pues allá en mi

país es todo lo contrario, mientras una mujer es virgen...y se conserva hacia el matrimonio, yo pienso que es mejor, ¿no? Porque, como le digo, siempre, en cada país tiene que haber hombres machistas, siempre, y yo pienso que, allá, si una mujer no llega virgen al matrimonio, le va ir mal, ¿no?

Discursos autobiográficos en el fracaso escolar

Hemos identificado seis formas de discurso presentes en los relatos autobiográficos que revelan distintas influencias culturales (ver Gráfica III).

GRÁFICA III. Modalidades de discurso autobiográfico



Por un lado, encontramos lenguajes sociales característicos de grupos y colectivos sociales con los que se identifica y posiciona el alumnado, destacando el sexismo y el nacionalismo como modalidades discursivas más frecuentes.

El *discurso sexista* (24,36%) aglutina enunciados que manifiestan un imaginario social de género sexista que se legitima y apropia como autonormativa. Expresiones prototípicas son «la que se queda embarazada debe hacerse cargo», «allá la muchacha que no se cuida es una más del montón», «siendo mentiroso, antipático y egoísta, escupiendo e insultando a la gente, me respetan más», «en mi casa a todos los varones le gusta el fútbol como es normal», «de más mayor

quería hacer lo que hacen los hombres, la botellona... », etc. Este discurso incluye una submodalidad *imagenista* que presenta enunciados expresivos del uso de la belleza como recurso de poder personal, de visualización social. La dimensión física y corporal del yo adquiere un gran protagonismo. Expresiones verbales ilustrativas son «yo sin arreglar no salgo a la calle», «aquí voy de princesa, que voy disfrazada», «como no tenía ninguna foto en la que saliera guapa, pues dije venga vale búscame algo en lo que salga de modelo», etc.

El *discurso nacionalista* (18,87%) se caracteriza por un fuerte sentimiento de pertenencia a un lugar, expresando el imaginario social respecto a la nacionalidad (costumbres, valores, tradiciones). Emociones existenciales como la nostalgia y el orgullo aparecen en estos discursos. Expresiones asociadas son «yo me voy de Sevilla y me siento raro», «mi Semana Santa y mi Feria son sagradas», « trianaero por los cuatro costados », etc.

Por otro, hallamos discursos institucionales asociados a los contextos educativos formales, que incluye dos formas de discurso opuestas: un tipo de discurso vinculado a la escuela (estereotipos esencialistas y emociones negativas), y una forma de discurso asociada al programa de garantía social (emociones positivas y procesos de empoderamiento).

El *discurso escolar* (14,75%) agrupa enunciados que ponen de manifiesto un pensamiento esencialista respecto a las competencias escolares plenamente legitimado. Representa una naturalización de las capacidades intelectuales y cognitivas. Algunas expresiones asociadas son «no sirvo para los estudios», «soy malo en los estudios», etc. La culpa y la vergüenza aparecen asociadas a estos discursos, generando una lógica de autojustificación y de alienación.

El *discurso laboral* (12,01%) refleja una percepción de la identidad asociada al contexto laboral y a emociones prospectivas (esperanza, confianza, etc.). Algunas verbalizaciones expresivas son «cocinando me centro en lo que estoy haciendo», «soy un máquina cocinando», «el detalle que tiene hacer un crepe, lo entretenido que es y que la gente lo disfrute luego», «me gusta cocinar porque experimento, estoy entretenida y me olvido de los problemas», etc.

Por último, descubrimos un tipo de discurso privado que revela la relación personal del alumnado consigo mismo y con los otros, en la que destaca de manera especial un discurso afectivo.

El *discurso socio-afectivo* (23,67%) expresa una forma de relación interpersonal basada en la lealtad y adhesión emocional, en demostraciones y pruebas de afecto. Algunas expresiones verbales identificativas son «no puedo quejarme de

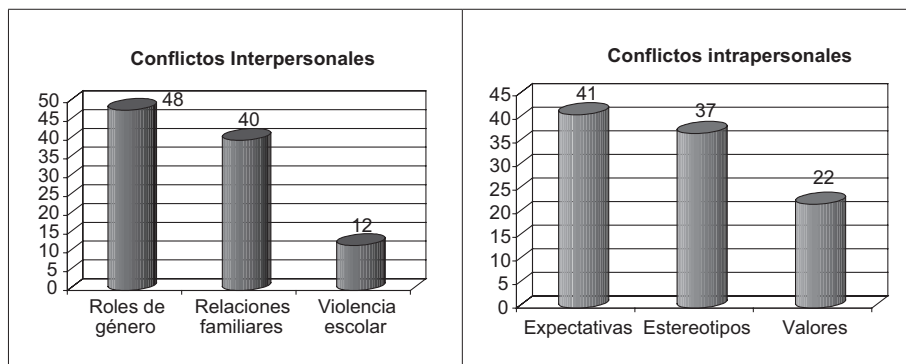
mi familia, todo lo que pido me lo dan», «me pongo muy celoso cuando mi abuela mira a mi primo y entonces yo quiero ser como él para que ella se fije en mi, que sólo tenga ojos para mí», etc.

El *discurso autosuficiente* (6,35%) agrupa enunciados que expresan una relación de autosuficiencia en relación con los contextos y personas en un plano personal. Incluye expresiones tales como «no voy a estar hasta los 30 años manteniéndome mis padres», «hay que abrir varios frentes y no depender sólo de una cosa y por los pelos», «si no me gusta o no me va bien, tener otra cosa donde agarrarse», etc. Reflejan estrategias de evitación del fracaso en las relaciones interpersonales y en las decisiones personales.

En términos generales podemos decir que el discurso biográfico-narrativo del alumnado con experiencias previas de abandono y fracaso escolar es heterogéneo y rico. Estos discursos son expresivos de formas de mediación cultural en la construcción de la identidad de este alumnado y representan formas de aprendizaje cultural emocional en función de los contextos de socialización, los valores que encarnan y la relación personal que establecen con ellos.

Conflictos emocionales asociados al fracaso escolar

Los resultados de este estudio muestran la existencia de dos tipos de conflictos emocionales derivados de la interiorización de valores y estereotipos sociales como parte de su identidad: intrapersonales e interpersonales. Por un lado, los conflictos interpersonales expresan conflictos de índole social reflejando confrontaciones entre el yo y los otros. Por otro, los conflictos intrapersonales expresan desajustes entre el yo ideal (deseos, aspiraciones, expectativas, etc.) y el yo real (situación actual, condiciones personales, familiares, etc.) (ver Gráfica IV).

GRÁFICO IV. Tipos de conflictos emocionales asociados al fracaso escolar

En el plano interpersonal, los conflictos más recurrentes en los relatos autobiográficos están asociados a los roles de género (48%), seguidos de los conflictos familiares (40%) y escolares (12%). Los conflictos de género expresan problemas y dificultades en las relaciones y roles de género, siendo las emociones más presentes las asociadas al poder (orgullo, vergüenza, culpa, ira) y a la amenaza (inseguridad, miedo, angustia). Por su parte, los conflictos familiares muestran una percepción subjetiva del contexto familiar como un ámbito emocionalmente tóxico dominado por un sistema de relaciones y vínculos afectivos de rivalidad y competencia afectiva derivados de separaciones o divorcios de los padres, fallecimiento de algún familiar, conflictos generacionales, discusiones y peleas entre hermanos u otros familiares. Las emociones presentes en estos conflictos son las asociadas a la valoración y comparación con los demás (envidia, admiración, etc.) y las existenciales asociadas a la búsqueda de seguridad personal. Los conflictos escolares se asocian exclusivamente a episodios de violencia entre iguales, siendo expresados de forma poco explícita. El ejemplo siguiente muestra un conflicto de tipo interpersonal con implicaciones en el abandono escolar:

S7307-12: Pues con doce años conocí a mi ex novio, que él tenía diecisiete (...) y empecé a salir con él y muy bien todo, pero... después estuve dos años y cuatro meses con él y fue vamos... lo más malo que me podía haber pasado (...) me marcó por eso por los celos que yo tenía, los celos que él tenía. He estado también en un psicólogo, por él también me tomé

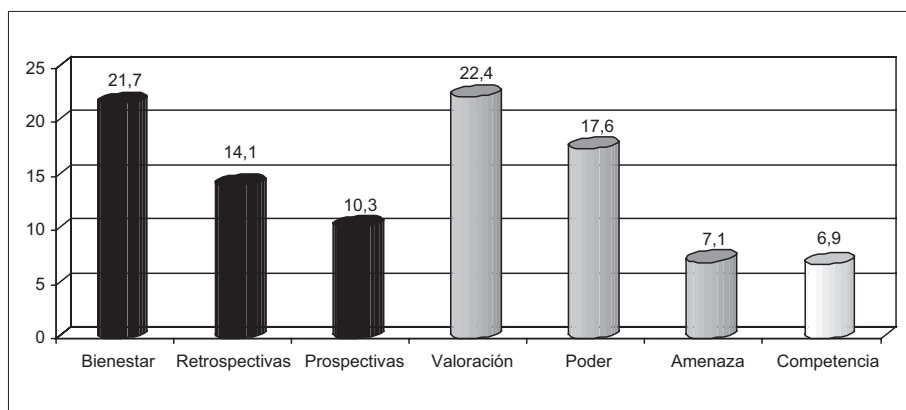
una vez pastillas para quitarme del medio, sí... son cosas muy tontas pero también con esa edad te afectan más las cosas ¿sabes? (...) y del instituto, jajaja, entré en 1º de ESO y al mes me quité porque le pegué a un niño, que no fue porque yo quise sino porque se empezó a meter conmigo, me dijo guarra, y me fui yo porque no me gustaba la gente que había en ese instituto, me fui a otro y terminé 1º pero (...) en 2º me quité del todo porque como estaba también el chaval éste que no me dejaba en paz, es que cortaba con él y me seguía a todos lados, al colegio, a todos lados y estaba muy mal, ni estudiaba ni hacía nada y para no estudiar para qué voy a ir al colegio ¿no? Así que positivo, positivo de mi adolescencia más bien poquito entre lo de mi ex novio y el instituto...

En el plano intrapersonal, los conflictos más frecuentes aluden a la percepción de imposibilidad de cumplir expectativas sociales (41%), seguidos de los asociados a estereotipos (37%) y a los valores (22%). Los conflictos referidos a expectativas expresan un desdoblamiento entre deseo y realidad, que lleva al alumnado a vivir en dos mundos paralelos. Las emociones que aparecen en estos conflictos son prospectivas (confianza-desconfianza, ilusión-desilusión) y de amenaza (miedo, inseguridad, angustia). Por su parte, los conflictos derivados de la interiorización de estereotipos se expresan a través de creencias o mandatos sociales sobre su propio yo que generan sufrimiento y malestar, observándose de manera reiterada en sus creencias respecto a los estudios y a la profesión. Los sentimientos presentes en estos conflictos están relacionados con la percepción de amenaza (miedo, ansiedad, angustia, agobio...) o los provocados por deseo de poder, como la vergüenza y el orgullo. Por último, los conflictos derivados de los valores sociales expresan conflictos entre el ideal social (belleza, madurez, etc.) y su yo real, percibiéndose como una pérdida de poder y reconocimiento social el no cumplimiento del estándar social. En el relato de estos conflictos, el alumnado expresa el deseo y la voluntad de ajuste al modelo, particularmente destacable en sus intentos por encontrar en su historia personal evidencias (sucesos, conductas, etc.) de su cambio hacia «la madurez». Emociones asociadas a la valoración (desprecio, indiferencia), a la amenaza (agobio), o al poder (orgullo), están presentes en este tipo de conflicto. El siguiente ejemplo es ilustrativo de los conflictos intrapersonales:

S5245-48: Yo quería ser un niño respetado del barrio, un niño famoso. Era antipático, mentiroso, egoísta, hacía daño a la gente, me metía mucho con la gente, pasaba de la gente, insultaba, escupía, yo qué sé. Yo creía que así me iban a respetar y te respetan pero los demás que son como tú, pero cuando abres los ojos, te das cuenta que esa no es la gente que te gustaría que te respetaran...Es que yo me dejo influir por la gente, me dejaba llevar y, claro es que siendo chico no tienes bastante madurez para comprender. (...) En el colegio no hacía nada. Aquí empecé a darme cuenta que no quería estar en el colegio. Mis padres estaban bastante mosqueados, porque mi padre no me quería quitar del colegio, pero es que mi padre es duro de cabeza, tú sabes, son de los padres antiguos éstos, tú estudia, estudia y no le entra en la cabeza que no soy de estudiar. Ahora se ha dado cuenta que esto es lo que me merezco yo ¿sabes? Estoy sacando notas, estoy muy contento, muy a gusto.

El relato de estos conflictos muestra una variedad de emociones reveladoras de las formas de relación del alumnado con los contextos sociales (ver Gráfica V).

GRÁFICA V. Tipos de emociones presentes en los relatos



De este modo, observamos la presencia de emociones existenciales o vitales, siendo las más frecuentes las asociadas al bienestar/malestar (21,7%) que aluden a sentimientos provocados por la búsqueda de seguridad personal y que aparecen habitualmente vinculadas a hechos y relaciones sociales que escapan al control de la persona (separación o fallecimiento de padres, migración, etc.).

Estas emociones existenciales aparecen vinculadas a la narración de su infancia y de conflictos familiares.

En este estudio, las emociones morales se muestran especialmente significativas en la construcción de la identidad del alumnado, lo que se observa no sólo en la recurrencia en los relatos sino también en el papel que juegan en los conflictos. En este sentido, destacan las emociones asociadas a la valoración, es decir sentimientos provocados por el deseo de poseer valores y capacidades que poseen otras personas y que se perciben como inalcanzables (envidia, la admiración, indiferencia, desprecio, etc.). Las emociones vinculadas al empoderamiento y a la satisfacción de expectativas y mandatos sociales (orgullo, vergüenza, culpa, ira) también tienen una fuerte presencia en los relatos (ver Tabla III).

TABLA III. Emociones morales presentes en los relatos

<p>Valoración (22,4%)</p>	<p>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.</p>	<p>«A tus amigos los ves... porque todos estaban estudiando y tú te veías que no tenías nada. Tú te sientes inferior, te sientes inferior, porque es que ellos son alguien y yo no; no es que me compare con ellos, sino que ellos iban a poder trabajar y yo me iba a quedar en mi casa ¿sabes?»</p>
<p>Poder (17,6%)</p>	<p>Sentimientos provocados por el deseo de poder personal originados por la pérdida o aumento del mismo. Orgullo, vergüenza, rabia, ira, furia, gratitud, agradecimiento.</p>	<p>«Lo que pasa es que soy muy orgulloso y todo lo que quiera tiene que ser para mi nada más. Tengo que estar por encima»</p>
<p>Amenaza (7,1%)</p>	<p>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.</p>	<p>«Yo por mi abuela tengo pasión y siempre la veía detrás de mi primo y me ponía muy celoso, por eso me quería parecer a él, (...) si mi abuela decía ¡ay mi niño qué bien juega al fútbol! Ea, pues ya quería yo jugar al fútbol»</p>

La interiorización de mandatos sociales que están muy presentes en los relatos del alumnado (respecto a los estudios, a la profesión, al género, etc.) generan conflictos que se manifiestan principalmente a través de discursos emocionales, revelándose las emociones morales como las que mayor incidencia tienen en la configuración de sus identidades. Estos conflictos parecen repercutir en las metas y proyectos de vida, orientándose éstas a la consecución de un sistema de recompensas sociales capaces de despertar admiración y estima de

los demás (reconocimiento, éxito, poder, promoción). Estos conflictos parecen estar implicados en el abandono prematuro de los estudios.

Conclusiones e implicaciones

Esta investigación ha adoptado una perspectiva sociocultural de las emociones que nos ha permitido estudiar la identidad del alumnado con experiencias previas de fracaso escolar. Tomando la *agencialidad* como punto de partida (Lasky, 2005; Wertsch, 1993), hemos estudiado la emoción como una forma de acción mediada por herramientas culturales en contextos sociales, la cual está condicionada por las características y reglas del contexto y cuya realización está imbricada en la estructura y relaciones de poder de cada contexto social, configurando de manera dialógica la experiencia afectiva de cada persona y su identidad. De este modo, hemos podido constatar la presencia de ciertos estereotipos sociales en los relatos autobiográficos del alumnado como recursos para la construcción de su identidad, los cuales limitan y condicionan su desarrollo no sólo escolar sino también personal y social. La consideración innatista de las capacidades cognitivas y del estatus social asociado a la profesión así como la concepción estereotipada del género son fuentes principales de identidad. La interiorización y legitimación de estos estereotipos a nivel personal se traduce en dilemas y conflictos que pueden detectarse a través del discurso emocional. Por ejemplo, es más permisible abandonar la escuela que romper con el novio, es más deseable que una mujer anteponga las tareas domésticas a sus estudios, es preferible abandonar los estudios que perder la virginidad, etc. Estos estereotipos asumidos a nivel personal como mandatos actúan como techos de cristal incidiendo en sus decisiones y proyectos de vida.

La visión dinámica del *self* asumida en este trabajo sostiene que los estados emocionales son el producto de un aprendizaje social en contextos de actividad, los cuales legitiman unos modos de sentir y de actuar emocionalmente. Las emociones surgen de la legitimación o resistencia hacia los mediadores culturales que son recursos de empoderamiento para el sujeto en cada contexto. En este estudio, hemos detectado una variedad de conflictos emocionales como consecuencia de la legitimación de mandatos sociales

respecto a los estudios, la profesión y el género que forman parte de la identidad del alumnado que ha abandonado de forma prematura la escuela. En este sentido, junto a emociones existenciales derivadas de sucesos familiares (separación o fallecimiento de padres, migraciones, etc.), los relatos autobiográficos del alumnado están plagados de expresiones emocionales de carácter moral, cuya raíz se encuentra en estos mandatos y expectativas sociales. El deseo de ser reconocido y valorado por «los otros significativos» (Taylor, 1996) aparece como un elemento nuclear de la identidad, configurando sus acciones y decisiones. Por otra parte, la percepción subjetivada de la incapacidad personal de cumplir expectativas asociadas a actividades propias de la infancia y la adolescencia (Fivush, 2007) repercute en la búsqueda de otros espacios y grupos sociales como fuente de identidad y en el abandono de la escuela. Por ejemplo, es más aceptable socialmente ser un matón de barrio que un estudiante mediocre.

La presencia de emociones morales en los relatos autobiográficos y su relación con ciertos mediadores culturales confirman la tesis postestructuralista (Campbell, 1997; Hargreaves, 2003; Zembylas, 2005) según la cual las emociones se construyen y legitiman como experiencias de poder o impotencia vinculadas al orden social y las relaciones de poder que definen los contextos. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otros trabajos (Hargreaves, 2003; Rebollo, García-Pérez, Barragán, Buzón y Vega, 2008) en los que se han observado la presencia de emociones morales en experiencias educativas como fundamento de las lógicas de inclusión y exclusión académica. La identificación y el reconocimiento de las mediaciones culturales que inciden en el abandono prematuro de los estudios y que suponen fuente de conflicto emocional para el alumnado se observa una línea de actuación prioritaria en educación.

Por otra parte, el empleo de la narrativa se observa una metodología adecuada no sólo para explorar la construcción dialógica de la identidad sino también para intervenir pedagógicamente sobre ella, ya que la narrativa no sólo sirve para relatar una experiencia, sino también para construir, reconstruir y reinterpretar significados sobre dicha experiencia (Bruner, 1997; Santamaría y Martínez, 2005). Este estudio ha permitido identificar y caracterizar tipos de discurso autobiográfico que nos informan de las creencias, los contextos y la cultura que forman parte de su identidad y pueden ser precursores del abandono escolar. Comparar narrativas personales con otros en escenarios tan significativos socialmente

como la escuela puede contribuir a la reflexión, la comprensión e interpretación de los significados personales así como para el reconocimiento de las propias emociones como indicadores de la relación con los contextos, favoreciendo la reconstrucción de sus identidades culturales a través del desarrollo de nuevas formas de discurso autobiográfico que supongan modos alternativos de participación social.

Este estudio presenta algunas limitaciones derivadas fundamentalmente del enfoque de análisis utilizado, el cual se ha orientado a la exploración descriptiva y fenomenológica de los mediadores culturales y los conflictos emocionales presentes en los relatos autobiográficos del alumnado. Los resultados que presentamos permiten identificar y reconocer la existencia de conflictos y discursos emocionales y la naturaleza de los mismos, pero no permite profundizar sobre cómo surgen las emociones asociadas a determinados significados y escenarios sociales. Creemos que un estudio complementario de los conflictos, a través de trayectorias vitales, puede ser fructífero para avanzar en la comprensión de los vínculos entre emoción y contexto. Por otra parte, la presencia de mandatos sociales de género en los relatos del alumnado plantea la necesidad de incorporar una perspectiva de género en lecturas y análisis posteriores de estos resultados.

Referencias bibliográficas

- ABU-LUGHOD, L. & LUTZ, C. A. (1990). *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARBERÁ, E. (2004). Perspectiva cognitivo-social: estereotipos y esquemas de género. En E. BARBERÁ E I. MARTÍNEZ (Coord.), *Psicología y Género* (pp. 55-80). Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- BERNAL, A. Y CÁRDENAS, A. R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de los procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 203-222.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- BRUNER, J. (1996). Meaning and self in cultural perspective. En D. BAKHURST Y CH. SYPNOVICH (Eds.), *The social self* (18-29). London: Sage.
- (1997). A narrative model of self-construction. En G. SNODGRASS & R. L. THOMPSON (Eds.), *The self across psychology. Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 818, 145-161.
- CALA, M. J. Y DE LA MATA, M. (2006). Escenarios de actividad e identificación de género. En M. A. REBOLLO (Coord.), *Género e Interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 245-266). Madrid: La Muralla.
- CAMPBELL, S. (1997). *Interpreting the personal: expression and the formation of feelings*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- CLANDININ, J. Y CONNELLY, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- COLE, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- CUEVAS, A. (2004). Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 21(2), 101-105.
- EDWARDS, D. (1999). Emotion Discourse. *Culture and Psychology*, 5(3), 271-291.
- FIVUSH, R. (2007). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, 1(1), 45-54.
- FIVUSH, R. Y NELSON, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *American Psychological Society*, 15(9), 573-577.
- GERGEN (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GOVER, M. Y GAVELEK, J. (1997). Educating the emotions: Implications of a relational view of knowing for learning and development. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- HARGREAVES, A. (2003). La política emocional en el fracaso y en el éxito escolar. En A. MARCHESI Y C. HERNÁNDEZ (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 229-254). Madrid: Alianza Ensayo.
- HERMANS, H. (2002). The dialogical self: one person, different voices. En Y. KASHIMA, M. FODDY & M. PLATOW (Eds.), *Self and Identity. Personal, Social and Symbolic* (pp. 71-102) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publisher.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE, W., SKINNER, D. & CAIN, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- HONG, G.-Y. (2004). Emotions in Culturally-Constituted Relational Worlds. *Culture & Psychology*, 10(1), 53-63.

- HORNILLO, I. Y REBOLLO, M. A. (2006). Discurso biográfico-narrativo de alumnos de programas de garantía social: una perspectiva sociocultural. *Revista de Ciencias de la Educación*, 208, 477-498.
- LASKY, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21, 899-916.
- MARCHESI, A. Y PÉREZ, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. MARCHESI Y C. HERNÁNDEZ (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza Ensayo.
- MARGOLIS, D. (1998). *The fabric of self: a theory of ethics and emotions*. New Haven, London: Yale University Press.
- MARTÍNEZ, I. Y BONILLA, A. (2000). *Sistemas sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- MIRÁS, M. (1998). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. COLL (Coord.). *Psicología de la Educación* (pp. 309-329). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- PEKRUN, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.
- PUJADAS, J. (1992). *El método biográfico: el uso de historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- REBOLLO, M. A. (2001). *Discurso y Educación*. Sevilla: Mergablum. Edición y Comunicación.
- (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En M. A. REBOLLO (Coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 217-266). Madrid: La Muralla.
- REBOLLO, M. A., GARCÍA-PÉREZ, R., BARRAGÁN, R., BUZÓN, O. Y VEGA, L. (2008). Emociones en el aprendizaje online. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(1).
- ROSE, N. (1998). *Inventing our selves: psychology, power and personhood*. Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- SANTAMARÍA, A. Y MARTÍNEZ, M. A. (2005). La construcción de significados en el marco de un Psicología Cultural: el pensamiento narrativo. En M. CUBERO Y J. D. RAMÍREZ (Comps), *Vygotski en la psicología contemporánea* (pp. 167-193). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- SÁNCHEZ-MEDINA, J., MACÍAS, B. MARCO, M. J. Y GARCÍA-AMIÁN, J. (2005). Identidad cultural y alfabetización. En M. CUBERO Y J. D. RAMÍREZ (Comps.), *Vygotski en la psicología contemporánea* (pp. 241-262). Madrid: Miño y Dávila.
- STEELE, C. M. & ARONSON, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of african americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 797-985.
- TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- TURSKI, G. (1991). Experience and expression: the moral linguistic constitution of emotions. *Journal for the theory of social behaviour*, 21(4), 373-389.
- WERTSCH, J. (1993). *Voces en la mente*. Madrid: Visor.
- (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- ZEMBYLAS, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emocional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teacher Education*, 21, 935-948.
- ZEMBYLAS, M. Y KALOYIROU, C. (2007). Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, 342, 37-59.

Fuentes electrónicas

- CUEVAS, A. (2004). Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 21 (2), 101-105. Recuperado 27 de junio de 2006, de: <http://www.dict.uh.cu/Revistas/PS2004/Vol%2021%20No.2/Ps21204-2.doc>
- GOVER, M. Y GAVELEK, J. (1997). Educating the emotions: Implications of a relational view of knowing for learning and development. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago. Recuperado del 23 de junio de 2006: <http://www.msu.edu/user/govermar/emotion.htm>
- REBOLLO, M. A., GARCÍA-PÉREZ, R., BARRAGÁN, R., BUZÓN, O. Y VEGA, L. (2008). Emociones en el aprendizaje online. *Revista Electrónica de Investigación*

y *Evaluación Educativa*, 14(1). Recuperado del 27 de junio de 2009, de:
http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm.

Dirección de contacto: M^a Ángeles Rebollo. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). 41018 Sevilla, España. E-mail: rebollo@us.es