ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

La narrativa del fracaso escolar

The Narrative of School Failure

PATRICIA EVA JANIKOWSKI TAPIADOR[1]

https://orcid.org/0000-0003-0439-5487

Universidad Villanueva

janikowski.tapiador.patricia@gmail.com

SANTIAGO SEVILLA-VALLEJO[2]

https://orcid.org/0000-0002-9017-4949

Universidad de Salamanca

santiagosevilla@usal.es

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

Resumen. En el presente estudio se identifican los procesos de formación de la identidad en adolescentes, y cómo el trato y las expectativas de los profesores pueden contribuir a que dicha identidad se vea truncada por una narrativa de fracaso. Se analizan las elecciones discursivas del profesorado, las relaciones de poder, la experiencia de agentividad en estudiantes y la pedagogía orientada al éxito para fomentar una identidad que ofrezca una alternativa identitaria que permita superar la narrativa del fracaso escolar.

Palabras clave: identidad, narrativa de fracaso, narrativa del éxito, agentividad.

Abstract. his study addresses the processes of identity formation in teenagers, and how teachers' behavior and expectations may contribute to that identity being truncated by a narrative of failure. We analyze discourse choices of teachers, power relations, the experience of agency in students, and success-oriented pedagogy to foster an identity that offers an alternative identity to overcome the narrative of school failure.

Keywords: identidad, narrativa de fracaso, narrativa del éxito, agentividad.

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

1. Introducción

El fracaso escolar es un problema que se encuentra muy presente en la actualidad de nuestro sistema educativo, con casi tres de cada diez estudiantes completando la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sin obtener el graduado (Fernández Enguita et al., 2010: 36). Las estadísticas muestran una alta proporción de alumnos que entran en el peligroso bucle de la repetición y el abandono escolar temprano.

En la actualidad, la inclusión social pasa por el derecho a recibir una educación de calidad, en una escuela que sea «equitativa, democrática y ajustada a las necesidades y características de cada uno de sus alumnos y alumnas» (García Perales & Jiménez Fernández, 2019: 86). Vivimos en una época en la que las oportunidades para el desarrollo social, laboral y personal a las que podemos acceder dependen cada vez más de unas cualificaciones obtenidas, por lo que las cifras de fracaso y abandono nos enfrentan a un problema creciente de potencial desaprovechado e inequidad social. Como lo expresan Fernández Enguita et al. (2010: 18):

Afrontar el fracaso escolar no es ya simplemente combatir la desigualdad en un aspecto de la vida, en el acceso a un bien, sino combatir la desigualdad en el acceso al recurso clave de la estructura social y de la distribución de las oportunidades de vida individuales. De ahí su centralidad.

Con esto en mente, el presente artículo pretende abordar la realidad del fracaso escolar desde una perspectiva narrativa.

Tal y como se expondrá a lo largo del artículo, narrar es una inevitabilidad humana, por lo que los centros educativos y la sociedad en general no se encuentran exentos de este tipo de construcciones conceptuales. En particular, la narrativa que, desde las aulas, se genera en torno a la realidad del fracaso escolar es un tema de estudio

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

que aún no ha sido explorado en su totalidad. Una narrativa, por desgracia, en ocasiones centrada en adjudicar una identidad negativa a los estudiantes precisamente más vulnerables, socavando su autoestima, invadiendo su intimidad y negándoles el derecho a oponerse siquiera a la narrativa externa promulgada so precepto de debida obediencia a la autoridad. Así es como se inicia un peligroso ciclo que, con frecuencia, acaba en la ratificación del fracaso mismo y, en último término, en el abandono y distanciamiento del sistema educativo.

A partir de la base de la definición de los conceptos de identidad, narración y fracaso escolar, y con el foco puesto especialmente en la importancia de los procesos narrativos como punto de unión entre la formación de la identidad y la realidad del fracaso escolar, en los siguientes apartados se intentará demostrar cómo la conjunción de una serie de factores humanos, centrados en primer término en la figura del profesor, se encuentra de hecho en el origen y mantenimiento del problema.

Según Kaplan, «cada sociedad inventa la adolescencia que se merece y luego considera ese invento monstruoso, santo o heroico» (en Moreno, 2010). De la misma manera, podríamos decir que, desde las aulas, a fuerza de calificar y descalificar, hemos creado el fracaso escolar que «nos merecemos», en el sentido de que este fenómeno no es sino el producto directo de la narrativa que hemos decidido construir.

Si bien no es la intención de este artículo argumentar que los procesos narrativos construidos en el aula sean el único factor responsable de las cifras de fracaso escolar que España como país sufre en la actualidad, sí se incidirá en la importancia crítica que representa. Tratándose, además, como ya ha quedado dicho, de un nicho de estudio que todavía no ha sido suficientemente explorado por la literatura de investigación.

Nos encontramos en un momento de rápida evolución y cambios sociales que llaman a la reformulación de muchos de los presupuestos que socialmente asignamos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso que nuestras escuelas sepan

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

adaptarse a esta moderna sociedad cambiante donde nociones como la identidad individual y las jerarquías de poder están tomando rápidamente nuevos significados.

El sistema promulgado por el establecimiento educativo tradicional ya no tiene cabida en este siglo XXI. Métodos «educativos» y «correctivos» como la amenaza de castigo, las comparaciones denigrantes o resaltar los rasgos negativos de los estudiantes han quedado ampliamente desacreditados como formas de enseñanza deseables o eficaces.

2. La construcción de la identidad

Históricamente, la identidad se ha definido como el efecto que tienen los «otros» en la construcción de la propia personalidad (Gómez Palacio & Carrasco Tapias, 2010: 95). Así pues, nos encontramos de base frente a un proceso ineludiblemente social en el cual, si bien el individuo es «constructor» de una cierta realidad personal, esto no puede tener lugar sin la concurrencia de un «otro» que influya y afecte el proceso.

Esta conclusión, que puede parecer sencilla y directa, ha surgido sin embargo de un largo debate histórico entre el positivismo y el interpretativismo, tal y como refleja Duero en su artículo Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal (2006: 131-136). Si bien, desde un punto de vista lógico, la búsqueda de aquello que nos singulariza, nuestra diferencia, está en el origen de nuestra identidad, hemos de aceptar que esta idea sobrepasa la mera lógica tradicional apuntada por el positivismo, pues la identidad no depende de ninguna verdad absoluta, sino que está sujeta al juicio de quien la significa, el vínculo que se establece entre uno mismo y ese «otro» que habremos de significar.

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

De esta manera, la identidad se caracteriza por ser un «proceso dinámico», una «tarea» que el individuo debe acometer y que no puede ser considerada bajo el prisma de «producto acabado», inmutable, sino que se encuentra sujeta a un estado de constante resignificación, mostrándose, por tanto, como subjetiva. Desterrada queda la idea de identidad como un conjunto de «etapas inmodificables», que nos vienen «dadas» desde fuera, objetivas, medibles (Gómez Palacio & Carrasco Tapias, 2010: 96). Entra en juego aquí la experiencia de agentividad (sentirnos causa de una acción) apuntada por Duero (2006: 8): el individuo «constructor» que es dueño del proceso de convertirse en quien es.

Toda una compleja red de factores o dimensiones intervienen en este desarrollo psicosocial de la identidad (Ives, 2014: 15), entre los cuales cabe destacar, por su relevancia en el presente trabajo, los siguientes:

- Dimensión comunitaria, en la que los rasgos intrínsecos de la persona entran en relación con la experiencia cultural y social: ese efecto de los «otros» en la construcción propia. Atendiendo a la dimensión individual, la identidad puede entenderse como un movimiento de conveniencia por el que el adolescente necesita saber quién es, ya que es en esta identificación donde se encuentra el origen del lazo social desde el que se construye la identidad: hay que ser identificado para poder ser amado (Gómez Palacio & Carrasco Tapias, 2010: 100). Esto nos lleva necesariamente a considerar la construcción de la identidad como un concepto que sólo puede comprenderse dentro del contexto social al que el individuo pertenece (Erikson, 2011, mencionado en Ives, 2014: 15): reconocer al grupo y al individuo en su interior, su posición dentro de la sociedad teniendo en cuenta elementos culturales, valores, normas, etc. A pequeña escala, a los efectos de este artículo, la dimensión comunitaria a la que estaríamos haciendo referencia sería, en primer lugar, el contexto del grupo-clase en tanto que comunidad donde desarrollar la propia identidad (lo que Freire et al., 2009, llaman «community of practice»: 81), que englobaría a

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

continuación el centro escolar, la comunidad educativa a mayor escala y solo en última instancia a la sociedad española en su conjunto.

- Modelos recibidos, al hablar de relaciones significativas, que durante la adolescencia serán principalmente los pares y los modelos de liderazgo. Dentro de esta dimensión, cabe destacar, por un lado, el tipo de relaciones que se establecen dentro del contexto educativo general y, más concretamente, las relaciones que se establecen entre el alumnado y el profesorado a nivel individual y que influirán inevitablemente también en el proceso de identificación del alumno. Cabe destacar, dentro de este apartado, el concepto de identidad negativa, que Ives (2014: 16) define como la «suma de todas aquellas identificaciones y fragmentos de identidad que el sujeto tuvo que interiorizar como indeseables». Estas identidades negativas, fruto del modelaje recibido, pueden llegar a ejercer una influencia inestimable dentro de la crisis psicosocial adolescente, de la construcción de su identidad adulta (Sevilla-Vallejo, 2020a: 6).

- Historia personal, referente a las diferentes situaciones personales que tendrán una influencia en la construcción de la propia identidad. Si bien Ives (2014: 16) se concentra en este apartado en la influencia negativa que ciertas vivencias traumáticas o estresantes pueden tener para el individuo, desde el presente trabajo se abordará esta dimensión de la construcción de la identidad de una manera más amplia, desde la perspectiva narrativa de la creación de un relato personal como herramienta de construcción y comprensión de la propia identidad: nos reconocemos en las palabras pronunciadas en tanto que individuos propiamente (Gómez Palacio & Carrasco Tapias, 2010: 97).

Dentro del marco planteado, resulta sencillo destacar cómo las tres dimensiones referidas mantienen una relación estrecha de interdependencia con la perspectiva narrativa de la que este artículo busca nutrirse. De la misma manera que el propio concepto de identidad trasciende al individuo como elemento aislado, la narración

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

se encuentra en todas las dimensiones de la construcción de la identidad, idea en la que se centrará el siguiente apartado.

2.1. El papel de la narrativa en la construcción de la identidad

El ser humano narra para conectar con sus sentimientos, expresar pensamientos y planificar acciones futuras (Acosta Rodríguez, 2016). Es de esta manera que podemos organizar la realidad en una visión coherente (si bien con diferentes grados de coherencia e integración, tal y como apunta Duero, 2006) tanto de nosotros mismos como del mundo que nos rodea (Sevilla-Vallejo, 2020b: 1); y, en tanto que proceso continuo de resignificación y actualización, cuantas más experiencias tenemos, más podemos ir afinando nuestra propia forma de sentirnos a nosotros mismos y la forma con la que percibimos la realidad (Sevilla-Vallejo, 2013: 176).

Desde el punto de vista del individuo, Bamberg (2010) afirma que la identidad se basa en el uso que hacemos del lenguaje, de esa narrativa. Esta es una idea compartida por diversos autores: Vygotsky (2007) afirma que la identidad se construye con «el tejido narrativo para escribirnos a nosotros mismos» (2007: 8). Desde la urdimbre afectiva descrita por Juan Rof Carballo (Sevilla-Vallejo, 2020b: 9), mediante la urdimbre de identidad el individuo «emplea el discurso para conformar una imagen de sí mismo», una biografía que le permite ponerse en relación con lo que le rodea, con su propia imaginación y las imaginaciones de otras personas, constituyéndose así en instrumento para explorar y elaborar la propia identidad».

Lo que Duero (2006) llama, como ya ha quedado dicho, la experiencia de agentividad, sentirnos causa de una acción, a la que se añade la experiencia de propiedad, sentir que somos sujeto a quien le acontecen ciertas experiencias (8). Y es en relación con cómo vivimos y expresamos estas experiencias, las «historias» que contamos sobre nosotros mismos, como apunta Bamberg, lo nos hace quienes somos.

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

Construimos nuestra identidad, nuestra historia, mediante la reformulación de nuestras experiencias, proceso que se vale de elementos claramente narrativos (escenas, personajes, objetivos…). Hacemos una reconstrucción de elementos pasados para dar unidad y sentido a nuestras vidas (Esteban-Guitart et al., 2010: 80).

Bamberg (2010) así lo explica en su descripción de las Tres Arenas de Identidad, donde se produce una contraposición de tres pares de conceptos en base a los cuales los seres humanos somos capaces de gobernar nuestra identidad: sameness & difference (igualdad y diferencia), agency & passivity (voluntad y pasividad), constancy & change (constancia y cambio).

La historia que contamos de nosotros mismos, la identidad que nos construimos, gira en torno a la forma en la que decidimos presentarnos. Podemos elegir dar o no importancia a elementos diferenciadores o unificadores con respecto al «otro», erigirnos como actores de nuestras experiencias o víctimas de lo acontecido, medir la perspectiva desde la que vamos a abordar nuestro crecimiento personal. «El uso personal de las palabras construye narrativas y las narrativas se convierten en identidad» (Sevilla-Vallejo, 2013: 176): somos al mismo tiempo productor y producto de nosotros mismos, nuestra particular producción nos confiere identidad.

No obstante, cabe apuntar que, para Bamberg, no somos únicamente lo que decimos o lo que otros dicen de nosotros: en nosotros se encuentra la elección de «qué» decir, y esta agentividad (en palabras de Duero, más próximo al término agency) construye una nueva capa de significado de cara al mundo que nos rodea y en el terreno de lo moral. Nuestro discurso tiene una serie de implicaciones no solo ontológicas y epistemológicas, sino también ideológicas e incluso políticas (Duero, 2006: 133).

Dentro de esta complicada red de interacciones, la identidad deja de ser meramente una parte de nuestro «mundo interior», sino que se encuentra sometida a un proceso continuo de cambio y adaptación con el ambiente en el que nos encontramos.

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

Bamberg considera que es precisamente en el contexto de la interacción con los «otros» donde se construye nuestra identidad, donde «tenemos sentido».

Sin duda, el desarrollo humano está mediado culturalmente desde la propia base del lenguaje. Por un lado, cabe considerar la función social de la lengua como vehículo de comunicación, pero a un nivel más profundo contribuye radicalmente a la construcción de la identidad cultural de los grupos sociales (Lomas, 1999; en Acosta Rodríguez, 2016: 15), donde toman importancia elementos tales como nuestro rol y posición dentro de esa sociedad.

El acervo narrativo, que vamos recibiendo desde el momento de nuestro nacimiento en una cierta comunidad, sienta una base para la creación de una visión de nosotros mismos, los otros y el lugar en el que vivimos. Sólo a partir de este proceso de nurtura podremos, progresivamente, con el dominio del lenguaje, tomar las riendas de la narración y comenzar nuestro propio relato (Sevilla-Vallejo, 2020b: 10). Es por ello que las habilidades comunicativas son esenciales para la construcción del significado, pues el marco de referencia creado por el lenguaje es precisamente la identidad gestionada socialmente a la que Bamberg se refiere.

Como ya ha quedado apuntado, el individuo no crea la realidad que percibe, pero sí que la recrea para construir su propio mundo personal (Acosta Rodríguez, 2016: 19). Este mundo personal, sin embargo, existe tan solo dentro de una realidad mancomunada, compartida y comunicable, toda ella configurada a través del lenguaje. Así, es importante señalar que la narración tiene un impacto tanto en la persona que la crea como en quien la recibe. Dice Mora (2017: 71) que «son importantes las palabras y cómo se utilizan». Nuestros propios relatos, nuestra experiencia de «mismidad», pueden verse influidos por el tipo de relatos que se nos adjudican de manera externa (Gergen, 1982; en Duero, 2006: 142).

Lógicamente, podemos dar el siguiente paso y afirmar que, si una narración externa puede influir en nuestra experiencia de «mismidad», la narrativa misma puede también utilizarse como herramienta con la que protegerse y revelarse contra ese

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

discurso recibido. En ocasiones, la narrativa puede convertirse en un elemento de presión que permita establecer una visión nueva y propia de lo que rodea al individuo. Esta es una de las maneras que tienen los alumnos de oponerse a narrativas que se les intentan imponer de forma externa, proceso del que hablaremos en más profundidad en los siguientes apartados.

3. La narrativa del fracaso escolar

En primer lugar, antes de introducir la variable narrativa y los efectos que puede tener en la construcción de la identidad, conviene asentar una serie de conceptos básicos en relación con el fracaso escolar como concepto y ubicarnos dentro de la realidad imperante actualmente en España, que no resulta alentadora.

En Fernández Enguita et al. (2010: 18-19) se define el fracaso escolar en base a diferentes niveles de restricción del término: desde considerar únicamente a aquel alumnado que no alcanza los objetivos mínimos establecidos por la educación obligatoria y abandona la escolarización sin haber obtenido, en el caso de España, el título de graduado en ESO; pasando por incluir en esta definición también la etapa secundaria postobligatoria (Bachillerato y Formación Profesional); hasta llegar a una consideración más amplia del término que contemplaría también aquellos casos en los que, por ejemplo, el alumnado logra obtener la titulación a costa de un retraso y acumulación de repeticiones considerable.

Los mismos autores proporcionan también una definición de lo que se entiende por abandono temprano de la escolarización: aquel alumnado de entre 18 y 24 años que no ha llegado a completar una educación secundaria postobligatoria, reglada, ordinaria (de nuevo, Bachillerato y Formación Profesional). Quedarían aquí incluidos aquellos alumnos que, de hecho, abandonan el sistema educativo de manera aún más prematura, antes de haber logrado completar siquiera la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

Una vez establecida esta distinción básica, puede dibujarse una imagen de lo que en líneas generales representa el panorama actual en España.

Según los datos recogidos por Fernández Enguita et al. (2010: 67), la tasa de abandono escolar temprano para España se situaba en el 31% en 2009, el doble de la media para la Unión Europea, y con una tendencia al aumento observada en los años previos.

En lo que respecta a las cifras de repetición, cuatro de cada diez alumnos inician 4º de la ESO con algún retraso acumulado. Y casi tres de cada diez completan la etapa sin obtener el graduado (Fernández Enguita et al., 2010: 36). Según datos del Ministerio, a la edad de 15 años casi el 40% de los estudiantes lleva algún grado de retraso con respecto a su edad (García Perales & Jiménez Fernández, 2019: 93).

Los informes PISA (en García Perales & Jiménez Fernández, 2019: 102-103) reflejan que España tiene un porcentaje de repetición muy superior a la media de la OCDE: 31% frente a 12% respectivamente. De hecho, los datos muestran que la repetición repercute negativamente en los resultados del alumnado. Los alumnos repetidores mantienen o incluso empeoran su rendimiento tras la repetición. Inclusive, una segunda repetición aumenta la distancia entre alumnado repetidor y no repetidor en lugar de reducirla, por lo que la medida queda claramente convertida en un predictor de fracaso y factor de riesgo de abandono antes que en una medida de mejora del rendimiento.

Así, expuestos los datos y contando con las consecuentes recomendaciones tanto de PISA como de la OCDE de reducir este tipo de medidas, resulta llamativo cómo en los países con mayores cifras de repetidores, como sucede con España, Francia y Portugal (Fernández Enguita et al., 2010: 188), continúa predominando la idea de que la repetición es una medida beneficiosa para el alumnado. Cuando la realidad demuestra que el empleo de la repetición es inversamente proporcional a la equidad del sistema educativo y que su reducción contribuye igualmente a estrechar la

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

relación entre nivel socioeconómico y rendimiento (García Perales & Jiménez Fernández, 2019: 103).

Desde el punto de vista del propio alumnado que sufre fracaso escolar, cabe describir esta realidad como una acumulación de experiencias negativas dentro del contexto escolar, acompañadas por la narrativa que de ellas se genera, y que llevan al alumnado a construirse una visión, una narrativa, desesperanzadora de su relación con la escuela y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Calvo León & Martagón Vázquez, 2014: 42). Esa experiencia de «mismidad» a la que hacía referencia Gergen (1982; en Duero, 2006: 142), deformada por el peso de los relatos que se nos adjudican de manera externa.

Fernández Enguita et al. (2010) lo describen como «un proceso de desenganche progresivo […] la culminación de una trayectoria de resistencia a la participación en el sistema educativo» (70).

Este proceso se inicia de manera inevitable con la valoración negativa por parte del profesorado (Calvo León & Martagón Vázquez, 2014: 42). Convertimos al estudiante en el centro de una narrativa de conflicto entre las expectativas del sistema y los resultados proporcionados. Una narrativa reforzada socialmente hasta el punto en que los propios alumnos de primaria y secundaria la asumen dentro de su modelo mental de lo que es esperable y aceptable en su paso por el sistema educativo (Fernández Enguita et al., 2010: 70); en palabras de Calvo León y Martagón Vázquez, «se sienten responsables de no haber superado esa etapa», de su «supuesta incapacidad para dar respuesta a los requisitos escolares» (44).

La escuela no es simplemente un lugar desde el que acceder al conocimiento, sino que es, inevitablemente, un lugar donde las identidades adolescentes están en continuo proceso de formación y cambio. Hemos de prestar atención a cómo nuestros estudiantes construyen sus propias identidades a través de la interpretación que hacen de sí mismos, de los «otros» y del centro educativo, y de cómo esas identidades surgen desde la posición que ocupan como individuos dentro de su comunidad y a

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

través de las interacciones que mantienen (Freire et al., 2009: 81). Dentro de este proceso, la influencia de la narrativa que construimos en torno al fracaso tiene un impacto que no debe minimizarse.

No parece caber dentro de esta narrativa la idea de que todo el mundo es capaz de aprender, pero que no todas las personas lo hacen de la misma manera ni al mismo ritmo. Andreas Schleicher lo resume en una frase en una entrevista concedida al periódico El País: «Cuando preguntas a los chicos en España qué les lleva al éxito, la mayoría dicen que tiene que ver con el talento. "Como no soy un genio, no voy a tener éxito en la escuela"» (Álvarez, 2016). Una narrativa del simplismo, basada en la construcción de polos opuestos: «éxito» contra «fracaso»; centrada en la carencia y la inferioridad.

No resulta sorprendente, en ese sentido, que el alumnado que se ve obligado a repetir radicalice sus posturas de rechazo y desafío con respecto a la escuela. Tal y como lo explican Fernández Enguita et al. (2010: 187), no solo se trata de la descalificación y estigmatización que el alumno sufre como persona (el ataque a su sentido de «mismidad», la pérdida de agentividad en su proceso de resignificación); a eso se añade la carga (y en cierto sentido humillación) de tener que repetir de nuevo todo el contenido del curso, tanto aquel que no superó como aquel que sí llegó a adquirir; la separación de los compañeros (y potencialmente de los profesores a los que se encuentra acostumbrado) se ve empeorada por el nuevo ambiente de alumnos más jóvenes y a los que, sin embargo, se considera a priori más capaces, lo cual inicia un conflicto entre la jerarquía de la edad y la experiencia contra el logro académico (la posición que conocía para sí dentro de su comunidad se ve también alterada). Todos estos elementos se confabulan para crear una situación contra la que muchos adolescentes sienten la necesidad de rebelarse, como una forma de poder mantener una forma de control sobre la narrativa en la que se les ha incluido sin su permiso.

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

Es por ello que Freire et al. (2009) consideran imprescindible comprender esta realidad desde la perspectiva de los propios estudiantes: cómo construyen sus identidades en relación con su situación y cómo esto genera una manera de ser, relacionarse y actuar en relación con la escuela, los docentes y sus prácticas. Es decir, quiénes son dentro de esa comunidad (community of practice), qué posición social ocupan, y cuáles son sus oportunidades de participación en los procesos de negociación del significado de sus propias experiencias dentro de ese contexto, de participación o reificación en la creación de su propia narrativa (81). La posición social se convierte, así, en un elemento de gran importancia dentro de la construcción de la propia identidad del estudiante, lo cual tiene un impacto directo en el grado de implicación o desenganche de la escuela y del conocimiento que esta tiene para ofrecer (84).

El hecho de que un determinado alumno sea designado como «mal estudiante», apuntan Freire et al. (2009: 83), puede legitimar la creación por parte de actores externos de una determinada narrativa en torno al alumno en cuestión. Este tipo de situaciones desembocan en la interpretación de los comportamientos del estudiante en función de esa idea que se ha creado, lo cual da lugar a justificar determinadas acciones dentro de la práctica docente para evitar posibles problemas reales o imaginarios (aislarlo de otros estudiantes para que no tenga una influencia perniciosa, no permitirle intervenir en clase para que no desestabilice la dinámica…).

En este sentido, la posibilidad que tiene el alumnado de defenderse frente a estas invasiones y tergiversaciones de su identidad es limitada, dado que el contexto escolar actual presenta una figura del docente como fuente única de poder: para decidir qué conocimiento es deseable obtener, qué comportamientos resultan adecuados y aceptables. Cualquier acción por parte del estudiante que desafíe la autoridad impuesta por el profesor será catalogada de mal comportamiento, reconfirmándolo como «mal estudiante», repitiendo así el ciclo narrativo.

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

Aun con todo, los estudiantes encuentran la manera de comunicar mensajes poderosos a través de acciones aparentemente sutiles. Bernstein-Yamashiro (2004: 58) destaca cómo el alumnado utiliza el propio desempeño escolar y actitud hacia la realización de tareas para comunicarse con el profesorado (recuperando así una parte de su experiencia de agentividad perdida): con frecuencia el alumnado prestará menor atención en clase o no realizará las tareas asignadas si sienten que el profesor les trata de una manera humillante o irrespetuosa. Por el contrario, una actitud favorable y alentadora por parte del docente con frecuencia conduce a una mayor implicación en el aula por parte de los estudiantes, que sienten que están siendo valorados como seres humanos y respetados intelectualmente.

Los estudios de Bernstein-Yamashiro demuestran que los estudiantes toman decisiones muy deliberadas en lo que respecta a su esfuerzo académico, participación en clase y comportamiento. Es cuando los docentes no son capaces de comprender el comportamiento de los estudiantes cuando aumenta el riesgo de que lleguen a iniciarse dinámicas perniciosas (61).

Erickson (1987; en Smyth, 2006: 6) plantea el rechazo que provoca la educación a los alumnos y su desvinculación del sistema escolar por parte puede calificarse de «posicionamiento político». La decisión de «no aprender» aquello que las autoridades escolares, profesores y administración quieren que aprendan es, al fin y al cabo, una suerte de resistencia política. En este sentido, Freire et al. (2009) señalan las diferentes formas en que los estudiantes eligen expresar esta negativa (85). A pesar de no aceptar las narrativas que se les intentan imponer, su poder para contrarrestarlas se encuentra limitado precisamente porque la posición del profesor limita su capacidad de negociación de los significados y, con ello, sus posibilidades de cambiar verdaderamente la narrativa establecida. Así, a la hora de llevar a cabo este posicionamiento político señalado por Erickson, los alumnos generalmente tomarán una de las dos siguientes posiciones: desvincularse afectiva e incluso físicamente de la escuela y el sistema educativo, devaluando la utilidad de la escuela de manera

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

que este alejamiento les resulte emocionalmente más sencillo y puedan así concentrar sus esfuerzos en otro tipo de comunidades en las que sí se les permita la negociación de su identidad; o bien buscar procesos creativos por los que vincularse al sistema de otra manera, construyendo sus propias narrativas privadas que les permitan negar las imposiciones externas y centrarse en el futuro, darle un significado alternativo a sus experiencias de no participación en la realidad escolar. Volvemos, así, una y otra vez sobre la experiencia de agentividad de (Duero, 2006: 8): de una manera u otra, nuestro sentido de identidad necesita y busca mantener una sensación de control sobre la propia narrativa, por limitada que sea, lo contrario llevaría al vacío identitario, al vacío narrativo, que resulta de suyo imposible.

Como puede apreciarse, todo este proceso identitario se inicia y alimenta con la figura del profesor construyendo y dominando una narrativa de la que no permite participar al alumnado, en especial ese alumnado que ya ha etiquetado como «malo», «problemático». Ante la imposibilidad de negociación de su situación, el alumnado se ve arrinconado en la disyuntiva entre el alejamiento físico-emocional y el alejamiento creativo como estrategias de autopreservación. Cuando la narrativa ha llegado a este punto, no obstante, el daño a la identidad de estos adolescentes, si bien no es que resulte necesariamente irreversible, ya está hecho.

4. Conclusiones

En conclusión, podemos afirmar que la narración, en tanto que inevitabilidad humana, se encuentra presente en todas las experiencias que nos atañen como seres humanos. Está en el lazo que conecta al individuo y su historia personal con la comunidad en la que éste se incluye a través del lenguaje, de la cultura. Es el elemento que liga las relaciones interpersonales que se establecen con cualquier modelo que pueda ser recibido. Se encuentra en la línea que divide lo externo y lo interno, permea toda la realidad y todos los tipos y formas de comunicación en los

que nos involucramos, y no solamente se utiliza para elaborar nuestra propia historia personal y permitirnos comprender y relacionarnos con el mundo que nos rodea, sino que puede servir como arma y como defensa frente todo aquello que sintamos que puede amenazar la imagen que tenemos de nosotros mismos.

5. Referencias bibliográficas

ACOSTA RODRÍGUEZ, V. M. (2016). *Leguaje e inclusión educativa. Reflexiones para atenuar el fracaso escolar* (C. Vera, Jaime H.; Torres, Javier; Ruiz (Ed.)). Servicio de publicaciones Universidad de La Laguna.

ÁLVAREZ, P. (2016, December 14). "Si solo se midiera la memorización, España lo haría mejor en PISA." EL PAÍS Digital. https://elpais.com/politica/2016/12/13/actualidad/1481662674_751728.html

BAMBERG, M. (2010). Who Am I? Narration and Its Contribution to Self and Identity. Clark University. https://clarku.hosted.panopto.com/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=2f1e98db-8138-4ca6-82e0-c80eed035488

BERNSTEIN-YAMASHIRO, B. (2004). Learning relationships: teacher-student connections, learning, and identity in high school. *New Directions for Youth Development*, *103*, 55–70. https://doi.org/10.1002/yd.91

CALVO LEÓN, P., & MARTAGÓN VÁZQUEZ, V. (2014). ¿Y si cambiamos de prisma? Relatos de experiencias denominadas "abandono." M. del Olmo & C. Osuna (Eds.), ¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar? (pp. 41–47). Traficantes de Sueños.

DUERO, D. G. (2006). Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal. *Athenea Digital*, *9*, 131–151.

ERICKSON, F. (1987). Transformation and school success: the politics and culture of school achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, *18*(4), 335–356.

ERIKSON, E. (2011). *El ciclo vital completado*. Edición revisada y ampliada. Editorial Paidós.

ESTEBAN-GUITART, M., NADAL, J. M., & VILA, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite*, *5*(21), 77–94.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L., & RIVIERE GÓMEZ, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección de Estudios Sociales de la Fundación La Caixa* (Vol. 29). http://psicopedia.org/wp-content/uploads/2015/04/Fracaso-Escolar.pdf

FREIRE, S., CARVALHO, C., FREIRE, A., AZEVEDO, M., & OLIVEIRA, T. (2009). Identity construction through schooling: Listening to students' voices. *European Educational Research Journal*, *8*(1), 80–88. https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.1.80

GARCÍA PERALES, R., & JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2019). Relación entre repetición de curso, rendimiento académico e igualdad en educación: Las aportaciones de PISA. *Revista educación, política y sociedad, 4*(1), 84–108.

GERGEN, K. (1982). *Toward transformation in Social Knowledge*. Springer- Verlag.

GÓMEZ PALACIO, G. D., & CARRASCO TAPIAS, N. (2010). Construcción de la identidad adolescente en los contextos sociohistóricos y culturales contemporáneos. *Revista Pensando Psicología, 6*(11), 95–101. https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.00255,

HERNÁNDEZ, F., & TORT BARDOLET, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. Revista Iberoamericana de Educación, 49(8).

Informe PISA 2009: Tendencias de aprendizaje. (2012). Vol. V. https://doi.org/10.1787/9789264177543-es

IVES, L. S. E. (2014). La identidad del Adolescente. Como se construye. Adolescere. *Revista de Formación Continuada de La Sociedad Española de Medicina de La Adolescencia, 2*(2), 14–18. https://doi.org/10.33588/fem.18s02.795

KAPLAN, L. (1991). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Editorial Paidós.

ISSN: 2955-8123

REVISTA PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

Volumen 2, Número 5

Abril- junio

LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.

MARTÍN GARCÍA, X. (2014). «Cuando la escuela no es lo mío». Etnografía y jóvenes en riesgo. M. del Olmo & C. Osuna (Eds.), *¿Qué tiene que decir la etnografía sobre el abandono escolar?* (pp. 49–54). Traficantes de Sueños.

MORA, F. (2017). *Neuroeducación*. Alianza.

MORENO, A. (2010). *Los estudiantes de secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (1ª edición). Editorial Graó (libro electrónico).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, 37 (1948). https://doi.org/10.2307/j.ctv9hvtjv.6

PULIDO FUENTES, M. (2014). La construcción del fracaso y el éxito escolar desde el interior del aula. M. del Olmo & C. Osuna (Eds.), *¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?* (pp. 55–60). Traficantes de Sueños. https://www2.uned.es/grupointer/etnografia_abandono_escolar14.pdf

SEVILLA-VALLEJO, S. (2013). El valor de la narración: análisis teórico y valoración empírica de la escala Educación e Identidad Narrativa. *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*. Volumen III (pp. 175–182). ASUNIVEP.

SEVILLA-VALLEJO, S. (2020a). Comparative Eriksonian Psychocritical Analysis of Miss Cora by Julio Cortázar, and The Lame Pigeon by Eduardo Mendicutti. International *Journal of Comparative Literature and Translation Studies 8*, pp. 1-9. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijclts.v.8n.1p.1

SEVILLA-VALLEJO, S. (2020b, prepint). Neuronarrativa. Aproximación al valor educativo de la ficción. *Reflexiones pedagógicas contemporáneas. Hacia una cultura educativa desde la conciencia*. https://www.academia.edu/37957576/Neuronarrativa._Aproximaci%C3%B3n_al_valor_educativo_de_la_ficci%C3%B3n

SMYTH, J. (2006, November). When students have" relational power": the school as a site for identity formation around engagement and school retention. *Annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Adelaide* (pp. 27-30).

VYGOTSKY, L. S. (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotsky* (P. del Río & A. Álvarez (Eds.)). Fundación Infancia y Aprendizaje.

WARREN, M. R. (2005). View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, *75*(2), 133–174. http://www.hepgjournals.org/doi/pdf/10.17763/haer.75.2.m718151032167438?code=hepg-site