



Universidad del Salvador

Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación
Social

Doctorado en Ciencia de la Educación

Sede Centro: Callao N° 835.

TESIS DOCTORAL

**La construcción simbólica de las desigualdades
escolares en la educación secundaria:
representaciones sociales sobre el fracaso escolar.**

Mg. Gustavo Adolfo Liloff

Directora: Dra. María Estela Ortega Rubí

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina ~ 2019



*Dedicado a mi compañera de camino y esposa
Viviana, a mis hijas Virginia y Luisina.*

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

Agradecimientos

Todo camino que emprendemos tiene su guía. En mi caso agradezco a la Dra. María Estela Ortega Rubí, quien me brindó desde el principio su apoyo y confianza, me transmitió la pasión por la investigación del campo social, pero sobre todo por su calidez.

El recorrido se hizo posible gracias a la Universidad del Salvador - Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social, y gracias a aquellos que lo llenaron de placer y descubrimientos, entre ellos, Dra. Anny Ocoró Loango, Dra. Mabel Berges, Dr. José María Tomé, Dr. Marcelo Manucci y el Dr. Luis Etcheverry. Como, así también, a la Dra. Viviana Vega y al Dr. Patrick Rateau quienes colaboraron en mi formación.

Por otro lado, todo proceso de tesis tiene sus compañeros, mis compañeros de cursada, por lo que a ellos mi amistad y las gracias por hacer de este caminar un *viaje inolvidable*.

Pero esta travesía también tocó lugares más lejanos, por lo que agradezco al Instituto de Investigaciones Sociales (Universidad Autónoma de Nuevo León – México), quien me permitió crecer en mi desarrollo profesional ahondando en la Teoría de las Representaciones Sociales.

Los recuerdos y la lista de quienes me acompañaron e hicieron posible este viaje sería infinito, si pienso en todos los que hicieron posible que pudiera crecer no solo de manera profesional, sino lo más importante, de manera personal.

Mí agradecimiento más importante que solo puede ir hacia mis padres por ser quienes me enseñaron a nunca bajar los brazos y enfrentar las

vicisitudes de la vida; y a mí esposa, quien me acompaña con su cariño y confianza.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

Resumen

El *fracaso escolar* se presenta como una de las problemáticas más acuciantes de la Educación Secundaria en nuestro país. Exponer las bases teóricas y empíricas que dan lugar a las *representaciones sociales* que lo sostienen se transforma en necesario para cualquier propuesta educativa que pretenda la *justicia social*.

Interpretar la realidad a través del pensamiento práctico, es decir, de las representaciones sociales que se conforman en la sociedad, puede resultar una manera incompleta de comprenderla, ya que en esa construcción de la realidad es fundamental cómo cada uno de los sujetos la percibe. No podemos fragmentar o escindir a la persona en su carácter social desconociendo la base emocional propia del ser humano.

Las representaciones sociales se expresan no sólo en su carácter social, sino también, poniendo de manifiesto su vínculo *emocional*.

Se trató de conocer: ¿Cuál es el contenido y la estructura de las representaciones social respecto al *fracaso escolar* en los docentes y en los estudiantes? ¿Qué estados emocionales se encuentran detrás de estas representaciones? También nos preguntamos: ¿Cuáles son las posibles diferencias y similitudes sobre el *fracaso escolar* entre las representaciones sociales de estudiantes y docentes?

Se pretendió ahondar y clarificar estas representaciones sociales, incluyendo a la dimensión emocional en las formas de construir esa realidad. De lo contrario se volvería a escindir a los sujetos en su faz social desconociendo las maneras emocionales de sentir(se) en el mundo.

Se utilizó una estrategia de triangulación metodológica dando cuenta, desde la perspectiva estructural, la organización y las relaciones de los elementos que conforman la representación y su vinculación con la percepción emocional.

Los instrumentos utilizados fueron: la Prueba de Evocación Jerarquizada, el Cuestionario de Caracterización, el Test Proyectivo de Asociación y la Entrevista Semiestructurada. Se aplicaron a un total de 120 estudiantes y 40 docentes provenientes de tres escuelas que representan el 35% de la matrícula del distrito de San Pedro.

Propusimos dos instantes para la interpretación de los datos: un primer instante en el que se relevan los significados atribuidos por los grupos en estudio; y un segundo instante, de recontextualización de dichos significados (doble hermenéutica).

Como parte de los hallazgos se expone, que en el caso de los estudiantes, el núcleo de la representación social del *fracaso escolar*, se conformó por la dimensión que denominamos *individual*, mientras que en el que en los docentes estuvo conformada por la dimensión *estigmatizante o patológica*.

Pero, estas dos dimensiones no se encuentran escindidas. Adquieren sostén a través de las emociones, a la que hemos denominado como una tercera dimensión subyacente de *recontextualización*. Dicho de otra manera, las emociones se transforman en el elemento fundamental que amalgama la lógica de imposición dominante con la lógica de aquellos a los cuales se les impone.

Las emociones condensan e integran la realidad intersubjetiva de forma tal, que permiten que se conforme la representación social. Se logra la vinculación entre la imposición social dominante con la propia percepción individual, dando lugar a lo que podríamos llamar la *representación socioemocional del fracaso escolar*.

Palabras claves: representaciones sociales, fracaso escolar, emociones.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

Abstract

School failure presents itself as one of the most pressing problems of Secondary Education in our country. To expose the theoretical and empirical bases that give rise to the social representations that sustain it becomes necessary for any educational proposal that seeks social justice.

Interpreting reality through practical thinking, that is, the social representations that are formed in society, can be an incomplete way of understanding it, because in this construction of reality it is fundamental how each of the subjects perceive it. We can not fragment or splitting the person in their social character by ignoring the emotional basis of the human being.

Social representations are expressed not only in their social character, but also, by revealing their emotional bond.

The goal was to know: What is the content and structure of social representations regarding school failure in teachers and students? What emotional states are behind these representations? We also ask ourselves: What are the possible differences and similarities about school failure among the social representations of students and teachers?

It was intended to deepen and clarify these social representations, including the emotional dimension in the ways of constructing that reality. Otherwise it would be splitting to the subjects in their social face again, ignoring the emotional ways of feel (or feeling itself) in the world.

A methodological triangulation strategy was used, taking into account, from the structural perspective, the organization and the relationships of the elements that make up the representation and its connection with emotional perception.

The instruments used were: the Hierarchical Evocation Test, the Characterization Questionnaire, the Projective Association Test and the Semi-structured Interview. They were applied to a total of 120 students and 40 teachers from three schools that representing 35% of the enrollment of the district of San Pedro.

We proposed two instants for the interpretation of the data: a first moment in which the meanings attributed by the groups under study are revealed; and a second moment, of recontextualization of said meanings (double hermeneutics).

As part of the findings is exposed, that in the case of the students, the core of the social representation of school failure, was shaped by the dimension we call individual, while in the teachers was formed of the stigmatizing dimension or pathological.

But, these two dimensions are not split. They acquire support through emotions, which we have called as an underlying third dimension of recontextualization. In other words, emotions are transformed into fundamental element that amalgamates the logic of dominant imposition with the logic of those to whom it is imposed.

Emotions condense and integrate intersubjective reality in such a way that they allows social representation to be formed. The link between the dominant social imposition with one's own perception is achieved, giving rise to what we might call the socio-emotional representation of school failure.

Keywords: social representations, school failure, emotions.

Índice:

Introducción	Pág. 17
--------------------	------------

CAPÍTULO I Estado del Arte

Introducción	23
I. 1. El fracaso escolar: ¿defecto individual o diferencias genéticas?	27
I. 1. 1. La vertiente de la meritocracia	31
I. 1. 2. La herencia del entorno familiar	33
I. 1. 3. Los docentes y las profecías autocumplidas	35
I. 1. 4. La lógica taxonómica de la clasificación social	39
I. 1. 5. Las múltiples inteligencias	41
I. 1. 6. El resurgimiento del determinismo biológico	45
I. 1. 7. El estudio del fracaso escolar en la República Argentina	47
I. 1. 8. El pensamiento político y su arraigo social	57
I. 1. 9. Síntesis de perspectivas o enfoques que tomaron las diversas investigaciones sobre el fracaso escolar	58

CAPÍTULO II Planteo del Problema

III. 1. La educación secundaria hoy en la República Argentina	65
III. 1. 1. El contexto institucional – escolar	72
III. 2. La asimetría en la relación pedagógica	75
III. 3. Las representaciones de los profesores y los estudiantes sobre el fracaso escolar en la educación secundaria	78
III. 4. Objetivos	82
III. 5. Hipótesis	83

CAPÍTULO III Marco Teórico

II. 1. El fracaso escolar: su génesis conceptual	85
II. 1. 1. El fracaso escolar, una realidad fabricada	88
II. 1. 2. Descripciones de las diferentes explicaciones del fracaso escolar	93
II. 1. 3. El fracaso escolar como pérdida de legitimidad institucional	96
II. 2. Génesis del concepto de representación social	99

II. 3. Las representaciones sociales: una modalidad de pensamiento práctico	101
II. 3. 1. Estructura de las representaciones	106
II. 3. 1. 1. La teoría del núcleo central	112
II. 3. 1. 2. Zona muda	116
II. 3. 2. Funciones de las representaciones sociales	117
II. 3. 3. Una nueva perspectiva de las representaciones sociales: lo emocional	118
II. 3. 3. 1. El sujeto social y el sujeto emocional: una separación inadecuada	121
II. 3. 3. 2. Las representaciones sociales y las emociones: una instancia de implicación	123
II. 3. 3. 3. Emoción y cognición: un debate hasta nuestros días	132
II. 3. 3. 4. Emociones: ¿qué percibimos?	137
II. 3. 3. 5. Descriptores emocionales	139
II. 3. 3. 6. Funciones de las emociones	142
II. 3. 4. El lenguaje en las representaciones sociales	144
II. 3. 5. Las representaciones sociales: luchas por el monopolio del poder	149
II. 3. 6. El campo discursivo como tecnología de las representaciones	151
II. 4. La experiencia escolar	155
II. 5. Síntesis de los principales aportes teóricos	157

CAPÍTULO IV Metodología

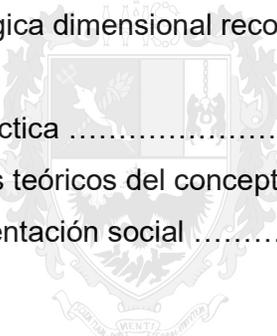
IV. 1. Fundamentación metodológica	161
IV. 2. Diseño	164
IV. 2. 1. Muestra	165
IV. 2. 2. Instrumentos	166
IV. 2. 2. 1. Prueba de Evocación Jerarquizada	166

IV. 2. 2. 2. Cuestionario de Caracterización	169
IV. 2. 2. 3. Test Proyectivo de Asociación	170
IV. 2. 2. 4. Entrevista Semiestructurada	172
IV. 2. 3. Tratamiento específico de los datos	175

CAPÍTULO V Análisis de los Datos

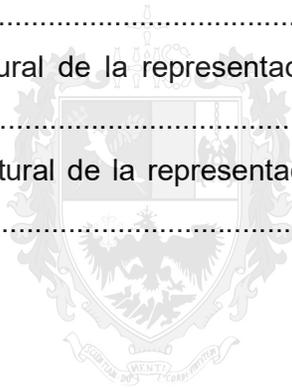
Introducción	182
V. 1. Resultados de la Prueba de Evocación Jerarquizada: estudiantes	185
V. 2. Resultados de la Prueba de Evocación Jerarquizada: docentes	192
V. 3. Resultados del Cuestionario de Caracterización: docentes y estudiantes	199
V. 4. Resultados de los Test Proyectivo de Asociación: estudiantes – estados emocionales	207
V. 5. Resultados de las Entrevistas Semiestructuradas a los docentes	207
V. 6. Interés del análisis realizado	211
V. 6. 1. La estabilidad del núcleo central de la representación	211
V. 6. 2. Conceptualizaciones asociadas a los términos que integran el núcleo de la representación de docentes y estudiantes	213
V. 6. 2. 1. Matices o aspectos diferenciales en la representación de los docentes y estudiantes: un primer acercamiento estructural	215
V. 6. 3. La conexidad y relaciones entre los elementos con mayor significatividad de la representación: una posible explicación del fracaso escolar	217
V. 6. 4. Estados emocionales asociados al fracaso escolar	220
V. 7. Dimensiones que integran las representaciones sociales del fracaso escolar	223
V. 7. 1. α . Dimensión individual: estudiantes	226
V. 7. 2. β . Dimensión patológica o estigmatizante: docentes	228
V. 7. 3. Una mirada del fracaso escolar más allá de la razón	231
V. 7. 4. Σ . La dimensión recontextualizadora emocional	232

CAPÍTULO VI Conclusiones

Introducción	242
VI. 1. Principales términos asociados a las representaciones de los estudiantes	243
VI. 1. 1. Principales términos asociados a las representaciones de los docentes	247
VI. 2. Lógicas dimensionales en la estructura representacional del fracaso escolar: diferencias y similitudes entre estudiantes y docentes ...	251
VI. 2. 1. Caracterizaciones de las lógicas dimensionales en docentes y estudiantes	251
VI. 2. 2. Estados emocionales asociados a la representación del fracaso escolar	253
VI. 2. 3. La razón como unidad lógica estructurante	254
VI. 2. 4. Una tercer lógica dimensional recontextualizadora	256
VI. 3. Implicancias en la didáctica	260
VI. 4. Retomando los aportes teóricos del concepto de fracaso escolar ...	262
VI. 5. La fuerza de la representación social	264
Referencias	267
 USAL UNIVERSIDAD ANEXO DEL SALVADOR	
Instrumentos	
a.1. Prueba de Evocación Jerarquizada	286
a.2. Cuestionario de Caracterización	287
a.3. Test Proyectivo de Asociación	288
a.4. Entrevista Semiestructurada	289
Software IRAMUTEQ: Análisis de la Prueba de Evocación Jerarquizada en docentes	290
Software IRAMUTEQ: Análisis de la Prueba de Evocación Jerarquizada en estudiantes	291

Índice de gráficos

Figura 1. Génesis de las representaciones sociales	110
Figura 2. Redefinición de la génesis de las representaciones sociales: emociones y lenguaje	131
Figura 3. Integración del lenguaje y emociones en las representaciones sociales	147
Figura 4. Entrevista semiestructurada – enfoque psicosociológico	179
Figura 5. Estructura de ubicación en el análisis de datos	184
Figura 6. Árbol máximo	205
Figura 7. Árbol máximo – bloques	206
Figura 8. Lectura tridimensional de las representaciones sociales del fracaso escolar	237
Figura 9. Esquema estructural de la representación social del fracaso escolar de los estudiantes	247
Figura 10. Esquema estructural de la representación social del fracaso escolar de los docentes	250



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

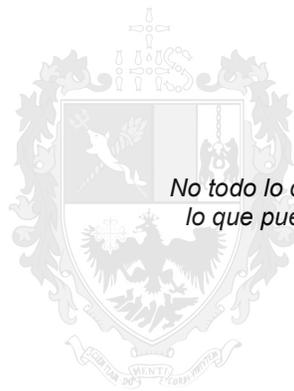
Índice de tablas

Tabla 1. Investigaciones en el campo del fracaso escolar	61
Tabla 2. Variación de la matrícula de Educación Secundaria en el período 2001 – 2015	68
Tabla 3. Cantidad de estudiantes expresado en % que se encuentran por debajo del nivel básico establecido en la prueba APRENDER 2016 de 6° año Secundaria. Región Educativa 12 – Bs. As.	71
Tabla 4. Cantidad de estudiantes expresado en %, que no aprobaron el Primer Informe de Calificaciones 2017. Distrito San Pedro	71
Tabla 5. Conceptos fundamentales que integran el marco teórico	159
Tabla 6. Instrumentos utilizados, especificando destinatarios y objetivos de los mismos	175
Tabla 7. Relación entre frecuencia e importancia en el núcleo de la representación	177
Tabla 8. Análisis estructural de la representación social del fracaso escolar en los estudiantes de ciclo superior de educación secundaria	186
Tabla 9. Zonas que conforman la estructura representacional del fracaso escolar en los estudiantes del ciclo superior de educación secundaria	189
Tabla 10. Análisis estructural de la representación social del fracaso escolar en los docentes de educación secundaria	194
Tabla 11. Zonas que conforman la estructura representacional del fracaso escolar en los docentes de educación secundaria	196
Tabla 12. Frases o sintagmas que conforman el Cuestionario de Caracterización	200
Tabla 13. Valorización de las diferentes frases que conforman el Cuestionario de Caracterización	201
Tabla 14. Cálculo del índice de similitud	203
Tabla 15. Estados emocionales de los estudiantes asociado al fracaso escolar	207
Tabla 16. Porcentajes de factores biológicos, sociocultural y emocional asociados al fracaso escolar	210
Tabla 17. Variabilidad semántica entre docentes y estudiantes	212

Tabla 18. Núcleo representacional de docentes y estudiantes asociado al fracaso escolar	214
Tabla 19. Aspectos de los términos que integran el núcleo representacional común del fracaso escolar	214
Tabla 20. Lógicas imperantes en la tridimensionalidad de la representación social del fracaso escolar	238



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR



No todo lo que cuenta puede ser cuantificado, y no todo lo que puede ser cuantificado cuenta... Abert, Einstein

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

INTRODUCCIÓN

A partir de la presente tesis se pretende una contribución al campo teórico con argumentación empírica en torno a la construcción simbólico – emocional del par educativo del éxito – fracaso escolar, y más precisamente sobre el *fracaso escolar en la educación secundaria*.

Esta perspectiva, nos permitirá visualizar las identidades o huellas con que se marcan las trayectorias estudiantiles tanto en el ámbito educativo como de vida.

Así, en estas huellas quedarán expuestas las luchas por la imposición de las *representaciones sociales* de los distintos grupos que buscan la hegemonía de una determinada arquitectura de la realidad.

Pero, entendemos que al abordar la construcción de *fracaso escolar* se torna imprescindible considerar cómo cada sujeto percibe esa construcción, en este sentido, no podemos fragmentar o escindir a la persona en su carácter social desconociendo la base emocional propia del ser humano.

En otras palabras, entendemos que no considerar lo emocional sería volver a abordar el campo empírico de modo fragmentado, en donde primó la certeza de un cuerpo – individuo en tensión dialéctica con la sociedad pero de manera incompleta al excluir las formas en que este individuo podía sentir el mundo a través del cuerpo, es decir, se desconoció lo emocional como factor fundamental en la construcción de la realidad, o al menos, no se llevó adelante un desarrollo teórico más comprensivo al respecto.

Ello nos lleva a repensar, desde una perspectiva socioeducativa crítica, la constitución de las identidades que se encuentren marcadas por las vivencias de la argumentación *discursiva* que se sostienen, solapadamente, en el *fracaso escolar*, en donde lo emocional se ponga en evidencia en la conformación de esas identidades. De forma que el atributo del *fracaso* asignado a un estudiante no se piense como una realidad inexorable y única, sino por el contrario, como una

realidad *fabricada* en la lucha por la imposición simbólica. En otras palabras, pretendemos poner en evidencia la naturalización de aquello que no lo es, ya que de lo contrario se estará funcionalizando los procesos que acentúan la desigualdad.

Ahora bien, por qué centrarnos desde el Nivel Secundario. Fundamentalmente por varias razones. En primer lugar, pues la Educación Secundaria se presenta como uno de los niveles en el que 4 de cada 10 estudiantes no llegan a graduarse, la tasa de repitencia es la más alta de la región (superadas sólo por Uruguay en el ciclo básico), repite un 11,9 % de los estudiantes en los tres primeros años y un 7,8 % en los últimos años (ciclo orientado). Además, un estudiante que repite tiene un 20 % más de probabilidades de abandonar los estudios. Asimismo, la tasa de abandono supera el 12 % (DENIEE, 2015). Índices numéricos todos ellos que dan cuenta que la Educación Secundaria se construye fuertemente sobre la lógica signada por el fracaso.

En segundo término, lo relativo a las jerarquías de excelencia que se juegan a modo de categorizaciones sociales. La Educación Secundaria exterioriza modos particulares de construcciones simbólicas en los que los docentes intervienen de manera directa, modos en los que podemos afirmar que estos docentes crean diferentes formas de clasificación social, que para algunos estudiantes les permite confirmar la normalidad, mientras que a la vez, construye el fracaso de otros.

La posibilidad de exponer y hacer explícita las representaciones de los docentes y de sus estudiantes, nos permitirá hacer visible el *orden socioemocional* imperante en la construcción de la realidad, y más precisamente, en el *fracaso escolar*.

Es decir, es nuestra intención aportar una nueva mirada, la de los factores socioemocionales sobre los procesos educativos intrínsecos a las representaciones sociales en torno al *fracaso escolar*.

Entendemos que *visibilizar* lo emocional dentro de las estructuras, que rigen en forma de representaciones las interacciones, permitirá abrir seguramente un nuevo horizonte en las posibilidades de desterrar aquello que con fuerza se está imponiendo en maneras de formatear estructuras sociales. Un aspecto que a la fecha ha sido poco explorado (Branchs, 1996; González Rey, 2008; Gutiérrez Vidrio; 2014, Jodelet 2018).

Evitar vislumbrar estas estructuras sería, tal vez, exponer a las futuras generaciones a reproducir los modelos sociales de exclusión.

Así, advertir, lo que se plantea, nos permitirá tomar conciencia que el *fracaso escolar* se presenta como una perspectiva de interés, ya que imposibilita el desarrollo de la capacidad de inclusión que debe tener toda propuesta educativa que tienda a la justicia social.

Esta investigación se sustentará en aquellos argumentos teóricos que nos permitirán develar empíricamente las representaciones orientadas a la construcción de trayectorias escolares signadas por el fracaso.

Desde esta perspectiva, el uso que hacemos de los diferentes conceptos no debe entenderse de manera canónica, sino por el contrario, de modo plástico, ajustado al campo empírico, de modo que nos permita una mejor interpretación de lo social.

En síntesis, a partir de lo que hasta aquí se ha planteado se abren algunos interrogantes a la hora de entender las posibles influencias que las representaciones de los docentes suscitan en la construcción del fracaso de los estudiantes y como se materializan en ellos. En términos de preguntas podría expresarse de la siguiente manera: ¿Cuál es el contenido y la estructura de las representaciones respecto al *fracaso escolar* en los docentes y en los estudiantes? ¿Qué estados emocionales se encuentran detrás de estas representaciones? ¿Cuáles son las posibles diferencias

y similitudes sobre el *fracaso escolar* entre las representaciones de estudiantes y docentes? También, podemos preguntarnos: ¿Qué incidencia tienen las representaciones de los docentes sobre *fracaso escolar* en las identidades de sus estudiantes, y de qué manera se expresan? Cuestiones, algunas de las cuales, trataremos de abordar desde la presente investigación.

Una última consideración. La presente tesis está organizada en capítulos. En Capítulo I el lector encontrará el aporte de diversas investigaciones que conformaron, a lo largo de la historia y a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, el escenario del *fracaso escolar*. En el Capítulo II se expone y delimita el problema, los objetivos y la hipótesis. Conceptualizaciones que nos permiten la construcción teórica de nuestro objeto de estudio. El Capítulo III se presenta el marco teórico desde la perspectiva de la sociología de la educación, recalando en conceptualizaciones como *fracaso escolar*, *representaciones sociales*, *emociones* y *estructuradores*. En el Capítulo IV se detalla la estrategia metodológica utilizada, las técnicas de obtención de la información empírica, como así también, las formas en que se aborda el análisis de dicha información. El Capítulo V contiene el análisis de la información recabada a partir de los instrumentos utilizados, los que están en el Anexo. Finalmente en el Capítulo VI se detallan las conclusiones y los alcances de las mismas.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

CAPÍTULO I: Estado del Arte

Introducción.

Con el propósito de simplificar la lectura y aportar claridad conceptual, se ha organizado el capítulo de manera cronológica tomando en consideración las diversas investigaciones y aportes teóricos al concepto de *fracaso escolar*. Dicha organización, nos permitirá poner de relieve las formas que adoptó, a lo largo de la historia, la construcción del fracaso a nivel mundial y en particular en nuestro país, de manera de hacer emerger los hilos conductores en esa construcción.

La problemática de la desigualdad educativa, perspectiva desde la cual se plantea el *fracaso escolar*, recién es abordada como temática de importancia *a posteriori* de la Segunda Guerra Mundial, tomando configuraciones tales como lo expresado en la década del 50 por la UNESCO en el trabajo titulado “*Las falacias del racismo*”. En este planteo se partía de una concepción homogénea de razas y etnias y se entendía el desarrollo social como dependiente casi exclusivamente de factores del entorno, asignándose el fracaso al defecto individual. Esta perspectiva, no desterró en su totalidad las raíces primitivas de índole racista.

En 1964 Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron publican su investigación denominada “*Los herederos: los estudiantes y la cultura*”, en la que ponen de manifiesto el origen social y la herencia cultural como factores responsables del *fracaso escolar*. Desde esta perspectiva el fracaso se naturaliza a través de la aparente meritocracia de igualdad de oportunidades.

Ya entrada la década del 60, principalmente a través del Informe Coleman (1966), se puso de manifiesto que el *fracaso escolar* no era solo atribuible al defecto individual, sino también, a la herencia del entorno familiar, acentuándose de esta manera la óptica meritocrática.

A fines de la década del 60, Rosenthal y Jacobson ([1968] 1980), enfatizaron la influencia que las perspectivas de los docentes tenían sobre sus estudiantes lo

que denominaron como profecías autocumplidas o con la expresión más conocida de “*Efecto Pigmalión*”. En ellas se hacía hincapié en que el fracaso ya no era una cuestión de genética o de defecto individual, sino que dependía en gran medida de la subjetivación efectuada por los docentes.

Más tarde, a mediados de los 70, Bourdieu y Saint Martin ([1975] 1998), ponen de manifiesto lo que ellos denominaron *el conocimiento práctico* que daba sustento a los juicios profesoriales en estrecha relación con la lógica taxonómica de clasificación de sus estudiantes. Es decir, a través de sus juicios los profesores transmitían de manera implícita, junto al contenido del campo disciplinar, formas de estructuración de la realidad social.

Pero, hasta aquí las diferentes investigaciones no daban cuenta, o al menos no de manera exhaustiva, de la incidencia de la propia dinámica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre el *fracaso escolar*.

Recién, a partir de lo que se conoció como *Proyecto Zero* (1967), comienza a tomar relevancia el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la vida escolar.

Es a partir de dicho Proyecto que comienzan a esbozarse en 1979 los primeros pasos de una nueva teoría que arroja claridad sobre la faz cognitiva de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje. Esta teoría fue desarrollada por Howard Gardner, y en 1983, se conoció con el nombre de “*Teoría de las inteligencias múltiples*”.

Es a partir de esta teoría que Gardner expone que las diversas inteligencias, o por defecto el fracaso, se encuentra relacionado a factores biológicos estructurales, a la vez, que condicionados por la cultural.

Más recientemente, en la década del 90, a través de Richard Herrnstein y Charles Murray (1994), vuelve a surgir el determinismo biológico que naciera en los

60. Nuevamente se retoma el concepto de coeficiente intelectual (CI), como manera de justificar el avance del capitalismo neoliberal y la desigualdad social, donde el fracaso es atribuido a la naturaleza biológica individual y por ende, es de naturaleza invariable.

Por su parte, el campo educativo argentino no quedó ajeno a las influencias de las diferentes corrientes teóricas entre las que se debatió y se debate el *fracaso escolar*. Entre las investigaciones que se llevaron adelante podemos destacar las siguientes:

Cecilia, Braslavsky y Carlos, Borsotti (1983 – investigación llevada a delante por Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y United Nations International Children's Emergency Fund), "*Fracaso escolar y actividades infantiles en familias de estratos populares*": la presente investigación puso de manifiesto que los hogares domésticos de estratos populares tienen acceso a ciertos circuitos de satisfacción de necesidades y son portadores de cosmovisiones y orientaciones sociales (representaciones sociales), a partir de las que estructuran ciertas estrategias.

Perspectiva desde la cual el *fracaso escolar* se encuentra fuertemente arraigado como mecanismo funcional a la conservación de la estratificación social, y ampliamente aceptado como perfil educativo de los estudiantes de los estratos populares.

Mabel Pipkin Embón (1994 – Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Entre Ríos), "*¿Cómo se construye el fracaso escolar?*". En esta investigación, se expuso el *fracaso escolar* como una *construcción* y no como una mera cuestión de análisis lineal de causa – efecto reduciéndolo a un producto o resultado, por el contrario, se expresa su alto grado de complejidad asociado a una problemática de índole sociopsicopedagógica, condicionado por una multiplicidad de factores.

Carlos, Oyola; María, Barila; Eduardo, Figueroa; Stella Gennari y Cristina, Leonardo (1998 – Universidad Nacional del Comahue – Centro Universitario Regional Zona Atlántica), *“Fracaso escolar: el éxito prohibido. Una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano – marginales”*: Aquí se pretendió hacer emerger y caracterizar los factores y mecanismos operantes en el *fracaso escolar* en áreas urbano – marginales desde la percepción y representaciones de los actores vinculados con el proceso escolar (docentes, estudiantes, padres y personas representativas de la comunidad), poniendo de manifiesto que el mayor peso dentro de la estructura representacional es aquel que los docentes le asignan a los estudiantes, y que se encuentra caracterizado como la imposibilidad de aprender derivada de una condición heredada de su realidad socioeconómica.

Kaplan, Carina (2005 – tesis doctoral) titulada *“Límites simbólicos en la constitución del par éxito – fracaso escolar. Estudio socioeducativo de las representaciones de los profesores sobre el talento”*, donde se puso de manifiesto la influencia de los docentes, a través de las representaciones sobre el talento, en el fracaso o éxito de sus estudiantes.

Y ya más actual, la tesis de Maddonni, Patricia (2009 – tesis de maestría), *“Trayectorias escolares discontinuas: estigmas, limitaciones y posibilidades”*. Aquí la autora parte de la hipótesis de que el *fracaso escolar* no es responsabilidad única de los sujetos, sino que depende principalmente del modo en que se estructura el formato escolar.

Investigaciones, todas ellas, que como expondremos en la presente tesis, encuentran una mayor claridad a partir del desarrollo de lo que proponemos como un denominador común: el concepto de *representaciones* y su influencia sobre la construcción del *fracaso escolar*.

I. 1. El fracaso escolar: ¿defecto individual o diferencias genéticas?

La construcción del par excelencia – fracaso puede entenderse al igual que lo hace Kaplan (2008), a través de la interpretación de los estudios socioeducativos sobre desigualdad. Estos estudios han recibido los aportes de clásicos tales como Karl Marx ([1953] 1980), y Émile Durkheim (1976), que han sentado las bases para el entendimiento de la desigualdad social y su nexos con la educación.

Podemos destacar los aportes de Karl Marx, a través de sus contribuciones con relación a la división de la sociedad en clases, y el lugar de la educación como parte del sistema capitalista y de diferenciación social.

Por su parte, las contribuciones de Émile Durkheim se orientan, desde la perspectiva legitimadora del orden social, al pensar la educación como la *máquina* que homogeniza a los individuos, al tiempo que también promueve una socialización diferencial de los individuos en culturas determinadas como producto de la división del trabajo que, a la vez, implica a la jerarquización y la desigualdad.

Pero el debate de la contribución de la educación a acentuar o no la desigualdad social persiste aún hoy. De allí que, el marco para concebir la posibilidad de la igualdad se torna condición ineludible por parte de un sistema educativo que pretenda promover una sociedad más justa y equitativa.

De la misma manera que lo expone Carina Kaplan en su libro *“Talentos dones e inteligencias”* (2008), observamos que la posición adoptada en referencia al *fracaso escolar* en las décadas del 50 y 60, y en muchos casos en nuestros días, se basa en enfoques dominados por una concepción evolucionista neodarwiniana, que tiende a la naturalización de la desigualdad y a su asunción como una perspectiva autoresponsabilizante. El componente defectuoso se asigna al individuo en particular quien se transforma en artífice de su propio fracaso.

En este sentido, esta autora propone establecer como fecha cierta para comenzar a disipar esta mirada estigmatizante, la publicación del “Correo de la UNESCO” (1950), denominada “*Las falacias del racismo*”, tal como lo demuestra la siguiente cita bibliográfica:

Los únicos rasgos a que pueden recurrir los antropólogos, como bases para sus clasificaciones raciales, son exclusivamente físicos y fisiológicos.

En el estado actual de nuestros conocimientos no hay nada que aporte una prueba concluyente de que los grupos humanos difieren entre sí por sus caracteres mentales innatos, trátase de la inteligencia o del temperamento. La ciencia demuestra que el nivel de las aptitudes mentales es casi igual en todos los grupos étnicos.

Los estudios históricos y sociológicos corroboran la opinión según la cual las diferencias genéticas no tienen ninguna importancia en las determinaciones de las diferencias sociales y culturales que existen entre los diferentes grupos de *Homo sapiens*. Los cambios sociales y culturales de los distintos grupos de *Homo sapiens* han surgido, en su conjunto, independientemente de las modificaciones experimentadas por su constitución hereditaria.

Así, nada prueba que el mestizaje produzca malos resultados en el terreno biológico. Y en el terreno social, los resultados, buenos o malos, se deben, lógicamente, a factores sociales (UNESCO, 1950, p. 1).

Lo que evidentemente pone de manifiesto el citado informe es que la cultura dominante impone su visión de realidad social y jerarquías imperantes en cada grupo o en términos marxistas en cada clase social.

En torno a ello el discurso hegemónico inaugura una nueva explicación: se atribuye el componente *defectuoso individual* a la falta de adecuación a los espacios sociales asignados. De manera que, el fracaso está asociado a la responsabilidad de cada persona. En otras palabras, el éxito o el fracaso es el resultado propio de cada uno. Posicionamiento al que adhirieron la mayoría de los científicos sociales de la época (Bonal, 1998).

Así, se configuró un discurso político en el cual la homogeneidad de etnias y razas determinan *la igualdad*. Es decir, que desde lo explícito, *lo igual está*