

---

# El fracaso *en y de* la educación básica: aportes para la construcción de alternativas en el marco de la transformación educativa\*

---

**Nilda Clara Medina**

Facultad de Humanidades

El fracaso de amplios sectores de la población infantil en el nivel primario (actual Educación General Básica) es un aspecto innegable de la realidad educativa. A pesar de los importantes cambios impulsados por la Ley Federal de Educación en procura de **una educación de calidad con equidad**, persiste en numerosos establecimientos, especialmente en los de carácter público. En sus manifestaciones cuantitativas y cualitativas es demasiado evidente, asimismo, su relación con la marginalidad socioeconómica y cultural de la población atendida.

El fracaso **en y de** la escuela primaria aparece como una problemática **compleja, polisémica y multicausal**, cuyos orígenes se encuentran enraizados, en numerosos casos, en la trama de relaciones sociales injustas prevalecientes en los distintos ámbitos de la sociedad y reproducidas en la escuela.

Comprender las dimensiones individuales y sociales del fracaso escolar, puede llevar a quienes desempeñan papeles protagónicos en el sistema educativo y, particularmente, en los centros escolares (cualquiera sea su capacidad de

---

\* El presente artículo es una reelaboración del texto: "Aportes para la construcción de alternativas teórico-metodológicas frente al fracaso *en y de* la escuela primaria", tomado de Medina, Nilda Clara. 1993. *El fracaso escolar en el nivel primario y el papel del maestro*. Salta (inédito), Cap. VII. (Trabajo Final del Seminario de Integración, Profesorado de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNSa, elaborado bajo la dirección de la Lic. Mónica Moons).

decisión) a plantearse la posibilidad de avanzar en las transformaciones que se vislumbran como necesarias para la prevención y superación de este fenómeno. La extensión de la escolaridad obligatoria, de siete a diez años, conlleva el peligro de aumentar las tasas de abandono y deserción escolar, si no se toman las medidas para disminuir el retraso, la no promoción y la repitencia de los niños que presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación escolar. Cabe preguntarse: ¿Cuál es la viabilidad de que el sistema escolar pueda convertirse, desde un factor de conservación y reproducción de desigualdades sociales, a un factor de cambio social? Según expresa Rodrigo A. Medellín<sup>1</sup>:

*Internamente el sistema educativo no es una pieza monolítica, plenamente sometida a los dictados de quienes quieren mantener una estructura prevalente. Es, más bien, un sistema que en sí mismo está plagado de conflictos y contradicciones. Los objetivos de sus integrantes lejos de ser uniformes y coherentes son muchas veces disímbolos y opuestos. En el sistema educativo se reflejan los conflictos latentes y manifiestos del resto de la sociedad. Así pues, también el sistema educativo tiene en sí mismo gérmenes de cambio social.*<sup>2</sup>

El autor hace notar que el cambio social debe alcanzar los niveles **normativo** y **valoral** de una sociedad y transformarlos, como modo de modificar no solamente la estructura de poder y los sistemas de distribución de bienes -entre éstos, los educativos- sino **las relaciones mismas entre los grupos y las actitudes y valores que las rigen**. Esto presupone “una transformación personal profunda en los individuos que van logrando -o aspiran a- convertirse en agentes de cambio”.<sup>3</sup>

Si, como señala Medellín, todo cambio estructural se va preparando en el operar de la estructura anterior y, en gran medida, la dirección y profundidad del cambio dependen precisamente de esa etapa previa de preparación, parece congruente como propuesta de intervención en el ámbito educativo la estrategia del **cambio social inducido**, basada en la convicción siguiente: “*Aunque sea pequeño, el sistema educativo cuenta con un margen dentro del cual puede realizar algunos cambios endógenos que a su vez induzcan cambios en el sistema social más amplio. A su vez, los cambios en éste pueden repercutir en aquél*”.<sup>4</sup> Desde la perspectiva del docente como **agente de cambio**, resulta oportuna la advertencia del autor:

*Quien intencionalmente se propone promover un cambio social, deberá ser consciente de que su acción se sitúa en un campo de fuerzas di-símbolas, y que el resultado objetivo de su acción no depende tanto de su intencionalidad, cuanto de la confluencia de su acción con muchas otras.*<sup>5</sup>

En la bibliografía consultada sobre el tema del fracaso escolar se encuentran diversas referencias sobre acciones y propuestas que, a título personal, grupal o institucional se han desarrollado o se formulan para la prevención y superación de sus manifestaciones. Entre las experiencias, se consideran particularmente interesantes por el abordaje interdisciplinario utilizado, la del DIFAJ (Diagnóstico Interdisciplinario Familiar de Aprendizaje en una sola Jornada), relatada por Alicia Fernández<sup>6</sup> y la de los Centros de Apoyo Escolar Interdisciplinarios (CAEI) descrita por Dora Laino y Patricia Guerra.<sup>7</sup> La nombrada en primer término tiene carácter enmendativo y responde al propósito de acelerar el diagnóstico y tratamiento psicopedagógico de escolares con problemas de aprendizaje. Si bien se implementa desde una infraestructura hospitalaria, integra en el análisis de la génesis y mantenimiento del fracaso escolar tanto a la familia como a la institución educativa y constituye un ejemplo de integración de esfuerzos entre los servicios psicopedagógicos y los servicios médicos. La segunda, además de la perspectiva interdisciplinaria para el abordaje del fracaso escolar, incorpora como aspectos particularmente valiosos el carácter integral y la naturaleza **preventiva** de sus programas de acción.

Además de los anteriormente nombrados, en los últimos años se encuentran numerosas publicaciones referidas a estudios y experiencias sobre el tema del fracaso escolar.<sup>8</sup> Ello habla de una conciencia cada vez mayor sobre la importancia de esta problemática. Las mismas proveen otros ejemplos, susceptibles de ser utilizados como un abanico de posibilidades a explorar por quienes deseen encarar acciones preventivas desde lo institucional.

El conjunto de ideas que a continuación se extractan no provienen de obras que aborden especialmente el tema del fracaso escolar. Sin embargo, al proponerse impulsar la transformación de la práctica docente, pueden inscribirse en la estrategia del **cambio social inducido** al que se aludió en un comienzo. Las ideas sobre el *currículum* centrado en los procesos de aprendizaje; el profesor como investigador de su propia práctica y la investigación-acción como instrumento de desarrollo profesional del docente; la enseñanza como práctica social reflexiva y artística; la dimensión ético-política de toda actividad educativa y la enseñanza para la comprensión; la escuela como espacio ecológico de cruce de culturas y el modelo ecológico de análisis del aula, íntimamente asociadas, pertenecen al acervo cultural de una didáctica renovadora de la teoría y de la práctica pedagógica, que se ha ido desarrollando en diversos países desde la década de los setenta y que tienen plena vigencia de cara al tema que aquí se trata. Las mismas brindarían, a juicio de quien escribe, una visión holística del fracaso escolar y sus relaciones con la estructura social y educativa, la docencia, la enseñanza y el aprendizaje.

## A. El modelo de proceso como estrategia de elaboración, desarrollo y reformulación permanente del *currículum*

Frente al fracaso escolar como producto de un sistema educativo que privilegia la evaluación de resultados finales cuantificables, se presenta la alternativa de un *currículum* centrado en los **procesos de aprendizaje**.

Según R. S. Peters<sup>9</sup>, los fines de la educación, en cuanto ideales, valores y principios que orientan la formación del ser humano, no constituyen productos finales cuantificables del proceso educativo, sino cualidades que deben cumplirse en el proceso mismo y ser plasmadas a través de él, en la forma que los profesores emplean para relacionar a sus alumnos con el contenido de la educación. Desde esta perspectiva, los fines educativos constituyen criterios intrínsecos para juzgar los aspectos relevantes del proceso educativo. En Gran Bretaña, estas ideas de Peters fueron tomadas por el profesor y formador de maestros Lawrence Stenhouse para fundamentar el rechazo a la concepción tecnológica del *currículum* como plan racional, basado en la visión de la educación como proceso de ingeniería social, en el cual los medios pueden plantearse con independencia de los fines. Para Stenhouse, la educación no es un proceso técnico sino una **praxis** (entendida como una actualización de los ideales y valores en una forma adecuada de acción, empresa inacabada de análisis y reflexión continuos) y, por consiguiente, la buena educación consiste en un arte, antes que en el dominio de determinadas técnicas.<sup>10</sup>

Stenhouse criticó la aplicación del “modelo de objetivos” a la planificación del *currículum*, considerando que tal modelo deforma la naturaleza de la educación y propuso como alternativa un “modelo de proceso”. Para este autor, la educación comprende cuatro procesos: **entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción**.

El entrenamiento se relaciona con la adquisición de las habilidades necesarias para desarrollar una tarea específica; la instrucción, con la adquisición y retención de la información; la iniciación, con la adquisición del compromiso y de la conformidad con determinados valores y normas sociales no siempre explícitas, pero que se transmiten tácitamente a través del *currículum* oculto; la inducción, con el acceso al conocimiento, concebido como estructuras o sistemas de pensamientos sobre sí mismo y sobre el mundo, incorporados a la propia cultura. Estas estructuras constituyen un medio para pensar y desarrollar las propias potencialidades de comprensión. De acuerdo con Stenhouse, el modelo de objetivos solamente es apropiado para diseñar los procesos de entrenamiento y de instrucción, que no son suficientes para convertir a una actividad en educativa, desde el momento en que el saber no es igual a la información. El pro-

ceso de inducción tiene más relación con la forma de pensar de los estudiantes que con el resultado concreto de ese pensamiento.

John Elliott, colaborador de Stenhouse, sintetiza así algunos de los elementos-clave de la teoría del modelo de proceso aplicada al *curriculum*:

1. *La educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas de conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida. En el proceso educativo, las distintas comprensiones de la misma situación pueden poner de manifiesto potencias intelectuales semejantes. Sólo cuando se considera el conocimiento como información que debe reproducirse mediante un aprendizaje memorístico, puede presumirse que la comprensión consista en unos resultados de aprendizaje uniformes.*
2. *El aprendizaje supone la construcción activa del significado en vez de la reproducción pasiva del mismo.*
3. *El aprendizaje se evalúa en relación con el desarrollo de las potencias intelectuales manifestadas en sus resultados, y no en términos de correspondencia entre las normas predeterminadas de ejecución y los resultados conductuales. La calidad educativa de estos últimos puede ser descrita y juzgada, pero no normalizada como [sic] indicadores de ejecución ni medida.<sup>11</sup>*

Considérase que la aplicación del modelo de proceso en el diseño, desarrollo y perfeccionamiento del *curriculum*, sería una estrategia apropiada para disminuir aquellas manifestaciones del fracaso escolar que se presentan como producto de la evaluación de los resultados alcanzados por el niño, medidos en comparación con objetivos de aprendizaje predeterminados, homogéneos y cuantificables.

Como se verá a continuación, el *curriculum* basado en el modelo de proceso puede considerarse una idea matriz, de la que se derivan reconceptualizaciones de la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, útiles según quien escribe para guiar el abordaje del fracaso escolar desde las posibilidades de la institución educativa.

## **B. El docente como investigador de su propia práctica y la investigación-acción como instrumento de desarrollo profesional del docente**

Stenhouse considera a los *curricula* como **praxiologías** (estrategias hipotéticas para llevar las ideas a la práctica). Al ser elaborados por los teóricos de la educación, constituyen la expresión de juicios prácticos problemáticos y como tales, están sujetos a la crítica personal de los maestros. De esta manera, los *curricula* proporcionan un marco para que los profesores puedan ampliar sus ideas

al ponerlas en relación dialéctica con las de otros; para que desarrollen sus intuiciones personales sobre la educación, la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje y aprendan a traducirlas a la práctica. Por ello, para este pensador, no puede haber un desarrollo del *currículum* sin el desarrollo del magisterio, ya el docente crece profesionalmente al convertirse en un investigador de su propia práctica.<sup>12</sup>

A diferencia de la **investigación sobre la educación**, orientada primordialmente a la producción de conocimiento para aumentar el cuerpo teórico del saber pedagógico y desarrollada según los cánones del modelo positivista de investigación científica, la **investigación educativa** tiene como objetivo fundamental “*el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa: la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos*”.<sup>13</sup> Para ello utiliza una estrategia interpretativa, preocupada fundamentalmente por comprender el **significado** de los fenómenos educativos en la compleja realidad natural donde se producen. Este enfoque supone “sumergirse en el ambiente natural de la escuela y del aula e indagar, observando, interrogando y contrastando, los factores que intervienen y su influencia relativa en la determinación y desarrollo de los problemas que aparecen en dicha realidad”.<sup>14</sup>

J. Elliott propone como modalidad de investigación educativa la “investigación-acción”. Esta expresión, acuñada por Kurt Lewin<sup>15</sup>, alude a un proceso de investigación que se modifica permanentemente en espirales de reflexión y acción, cada una de las cuales incluye:

1. La aclaración y diagnóstico de una situación práctica que ha de ser mejorada o un problema práctico que ha de ser resuelto.
2. La formulación de estrategias de acción para mejorar la situación o resolver el problema.
3. El desarrollo de las estrategias de acción y la evaluación de su eficacia.
4. La aclaración de la situación resultante mediante nuevas definiciones de problemas o áreas que mejorar.<sup>16</sup>

En otro lugar se ha aludido a relevancia del fenómeno del fracaso escolar, su complejidad y sus múltiples implicaciones a nivel individual y social<sup>17</sup>. El hecho de que en su producción se imbriquen también factores atribuibles a la estructura y funcionamiento del sistema escolar, fundamenta la pertinencia de su elección como **problema práctico**, susceptible de ser abordado colectivamente por los maestros a través de la investigación-acción.

Como proceso de investigación educativa -y tal como es concebido por J. Elliott- la investigación-acción implica un proceso de reflexión cooperativa más

que privada, por cuanto requiere la participación de grupos donde se integran maestros y observadores externos; aborda el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; se propone la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; plantea como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional, no sólo como marco de actuación sino como importante inductor de comportamientos e ideas; propicia un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión y orientado a facilitar la comprensión. Estas características la convierten en un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes.<sup>18</sup>

En palabras de Angel I. Pérez Gómez:

*Así considerada, la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica.<sup>19</sup>*

Con estos rasgos, la investigación-acción posibilitaría al maestro enriquecer su experiencia con el conocimiento científico y cultural que se ha ido acumulando en el proceso de desarrollo de la humanidad en general y de la profesión en particular. En el marco de los recientes cambios curriculares en la educación básica argentina, resalta la importancia de que los docentes cuenten con los espacios y tiempos institucionales que faciliten la resignificación de la capacitación en servicio organizada desde el gobierno educativo, para que la misma no sea vivida -como ocurre en no pocos casos- como obligación y, en consecuencia, sin un real impacto en el aula, sino como oportunidad para apropiarse y recrear los nuevos contenidos educativos. El pasaje de la reflexión individual a la reflexión cooperativa, al diálogo y al contraste enriquecedor de conocimientos prácticos e ideas, sería así una vía para superar los riesgos implícitos del quehacer docente en un contexto de soledad institucional.

En efecto, la institución escolar, como continente de la práctica docente, suele modelar, constriñendo, las posibilidades de cambio educativo. Como observa Pérez Gómez:

*Es evidente que las prácticas sociales manifiestan una clara tendencia a encasillarse en procesos rutinarios y que el carácter*

*institucional de la práctica educativa restringe las posibilidades del contraste crítico y del diálogo enriquecedor. Es fácil comprender, por tanto, que la práctica y la reflexión aislada del profesor generen y reproduzcan autocom-prensiones deformadas de la realidad, deformaciones que se mantie-nen con facilidad, alimentadas por la propia inercia de la presión gremial, institucional y ambiental. Todas las in-vestigaciones sobre la evolución del pensamiento pedagógico de los profesores en ejercicio, sus creencias y actitudes coinciden en resaltar la inexorable tendencia mayoritaria a la esclerosis del pensamiento, a desarrollar estereotipos cada vez menos flexibles y más resistentes al cambio que se nutren de la ideología tácita o explícita dominante, de la reproducción acrítica de la tradición profesional (...).*<sup>20</sup>

Los procesos de intercambio y deliberación conjunta promovidos por la investigación-acción en la escuela, favorecerían el desarrollo cooperativo de nuevas formas de práctica docente, con capacidad instituyente para ampliar progresivamente los límites para el pensamiento y la acción marcados por el sistema escolar vigente.<sup>21</sup>

En el ejercicio de su rol, los maestros de primaria, si bien en ciertas circunstancias actúan como opresores, pueden ser considerados (por las características de su socialización profesional y las condiciones objetivas de desempeño en cuanto trabajadores, e independientemente del grado de conciencia de su situación) como un grupo social oprimido, al igual que los alumnos a cuyo fracaso escolar contribuyen muchas veces inadvertidamente<sup>22</sup>. En la medida que sean capaces de avanzar mancomunadamente desde una actividad alienada y alienante hacia una práctica autorreflexiva, los docentes podrán contribuir tanto a su autoemancipación profesional como al afianzamiento de la igualdad de oportunidades educacionales para todos los niños en edad escolar.

La investigación-acción, al vincular dialécticamente la teoría con la práctica, ofrecería también a los docentes la oportunidad de participar en la construcción de una pedagogía crítica, de elevar su propia calidad como profesionales y de mejorar la calidad de los procesos educativos, como instancias por donde pasa necesariamente cualquier propuesta que apunte a prevenir y superar el fracaso en la educación básica.

### **C. La dimensión heurística de la práctica docente**

En el mundo contemporáneo, la lógica de desarrollo de la economía capitalista promueve una visión utilitaria del ser humano, que enfatiza su capacidad para incorporarse al engranaje tecnológico de la producción en masa y de consumir los productos que le ofrece el mercado, para la satisfacción de necesidades muchas veces artificialmente creadas. Esta concepción instrumental de la vida del hombre tiene como manifestaciones más evidentes -según señala Pérez



Gómez<sup>23</sup>- la traslación de los valores desde los procesos a los productos, la primacía de los resultados observables, la separación de los medios y los fines y la justificación ética de los medios en virtud del valor de los productos.

De acuerdo con el autor, en el ámbito educativo, el mismo principio de alienación humana se refleja en la visión de la educación como proceso técnico y en el modelo tecnológico del profesor como instructor; en la planificación por objetivos operativos, a la que subyace una pedagogía del rendimiento inmediato y observable, privilegiadora de los resultados tangibles sobre el valor de los procesos; en la obsesión por el eficientismo, que pretende trasladar los criterios y mecanismos de producción de bienes materiales a los complejos e impredecibles procesos de formación y desarrollo de seres humanos.

Desde tal perspectiva se considera que los problemas que se le plantean al maestro son de carácter instrumental y por lo tanto técnicos, relacionados con la selección y aplicación de recursos y estrategias tendientes a lograr los objetivos que se le indican en el *currículum* oficial.

La visión técnico-instrumental de la práctica docente desprofesionaliza al maestro, en la medida en que lo convierte en un aplicador de técnicas elaboradas por otros -los especialistas- cuyos fundamentos y finalidad escapan por lo general a su conocimiento y control.<sup>24</sup> De ahí que el necesario **saber hacer** que en su proceso formativo debe adquirir el maestro, requiera ser complementado con el **saber pensar, saber investigar**. Pero el problema fundamental de esta forma de intervención pedagógica radica en su incapacidad para afrontar la naturaleza de los fenómenos educativos.<sup>25</sup>

Hace notar Pérez Gómez que la realidad del aula, como aspecto de la realidad social, es siempre **compleja, incierta, cambiante, singular y cargada de opciones de valor**.<sup>26</sup> Por ello, el autor propone concebir la intervención del maestro como una actividad reflexiva y artística, en la que son imprescindibles aplicaciones concretas de carácter técnico.<sup>27</sup>

La llamada por el autor **perspectiva heurística** de la práctica docente toma en cuenta el carácter subjetivo, cambiante y creador de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje<sup>28</sup>; interpreta la vida del aula como "*una red viva de intercambio, creación y transformación de significados*"<sup>29</sup>, como un sistema social con las características de multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia.<sup>30</sup> Los procesos de aprendizaje se conciben como **procesos de creación y transformación de significados** y la intervención del maestro se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los alumnos y el conocimiento, de manera que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que éstos van elaborando. Con este propósito, el maestro debe partir de los significados con que los alum-

nos llegan a la clase -producto de su experiencia cotidiana anterior y paralela a la escuela- respetando en los procesos de enseñanza-aprendizaje los ritmos y diferencias individuales. Se considera que lo importante es que el alumno active sus esquemas de pensamiento, utilice sus códigos de interpretación del mundo y de comunicación con los demás, por incorrectos e insuficientes que sean, ya que al poner en juego sus propios instrumentos de intercambio podrá descubrir sus carencias, contrastarlos con otras elaboraciones y preparar el camino de su transformación.<sup>31</sup> Juega aquí un papel fundamental la función yoica del docente (en el sentido de yo-auxiliar), como continente, facilitador y sostén del aprendizaje.<sup>32</sup>

A propósito del fracaso escolar como producto de la desvalorización del bagaje cultural con que los niños de sectores marginales llegan a la escuela, resultan pertinentes las recomendaciones de Pérez Gómez:

*Superar las desigualdades en el desarrollo individual, provocadas por la discriminación económica, social y cultural en que viven los diferentes grupos y clases sociales requiere la atención y el respeto a las diferencias individuales, de modo que el aprendizaje parta del estado real del desarrollo para provocar su transformación. Es necesario basarse en el conocimiento, el lenguaje y los propósitos de cada grupo de alumnos/us, incluso cuando éstos pueden considerarse más pobres y manifiesten menor potencialidad para explicar los acontecimientos de la realidad y para participar en las exigencias del mundo contemporáneo.*<sup>33</sup>

En contraste con el modelo técnico-instrumental de la práctica docente, la perspectiva heurística propuesta por el autor parece más apropiada para una enseñanza que propicie la comprensión en todos y cada uno de los alumnos, a través de una intervención **clínica y artística** del maestro.

La actuación del docente -afirma Pérez Gómez- es, en parte, siempre un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento y las experiencias pasadas, pero proyectada más allá de sus límites. Por ello, maestros y alumnos se embarcan, al interactuar, en una empresa de reflexión y experimentación tanto más imprevisible cuanto más rica y profunda sea.<sup>34</sup>

La perspectiva heurística de intervención docente tiene como requisito, en opinión del autor, la construcción de “un modelo de comunicación en el aula, donde tanto las relaciones sociales como el mismo conocimiento curricular y la estructura de tareas académicas sean negociados realmente”<sup>35</sup> en los intercambios maestro-alumnos.

La construcción de una comunidad democrática de aprendizaje, en oposición a la intervención del docente desde un lugar de poder, crearía las condiciones para un desenvolvimiento de maestros y alumnos más natural, menos ten-

sionado y menos propiciatorio de las manifestaciones del fracaso escolar como problema de aprendizaje reactivo. En palabras de Pérez Gómez:

*Todo aprendizaje relevante es el fondo un proceso de diálogo con la realidad social y natural o con la realidad imaginada. En la escuela se aprende una cultura socialmente seleccionada y la interacción con la misma será productiva y relevante desde el punto de vista educativo, cuando el alumno/a se introduzca en un proceso de diálogo creador con la misma, aceptando y cuestionando, rechazando y asumiendo. Es-te diálogo creador requiere (...) una comunidad democrática de aprendizaje, abierta al contraste y a la participación real de los miembros que la componen, hasta el punto de aceptar que se cuestione su propia razón, las normas que rigen los intercambios y el propio diseño del cu-rriculum.<sup>36</sup>*

#### **D. El carácter ético-político de toda actividad educativa y la enseñanza para la comprensión**

En otra oportunidad<sup>37</sup> se ha hecho alusión a la dimensión socio-política del quehacer docente; esta idea puede ser complementada con la del carácter **ético-político** de toda actividad educativa, que se deriva de tomar en consideración la íntima relación entre fines y medios educativos. Como señala Pérez Gómez, “*la forma de llevar a cabo una acción, de desarrollar una tarea o de organizar los in-tercambios entre los alumnos no puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa*”.<sup>38</sup> Consecuentemente, el enfoque ético implica la evaluación de la calidad de la enseñanza en virtud de la **calidad de los procesos** en los cuales se realizan los valores educativos.

Por ello, según propone Stenhouse en el marco del modelo de proceso aplicado al *curriculum*, “*para no traicionar el propósito ético de toda práctica educativa, los objetivos pedagógicos deben analizarse para transformarlos en principios de procedimiento que rijan los intercambios y las actividades en el aula*”.<sup>39</sup>

Si, de acuerdo con J. Elliott, la educación puede considerarse como “*un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas del conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida*”<sup>40</sup>, la intencionalidad de la práctica educativa debe estar dirigida a facilitar el desarrollo de la comprensión en cada uno de los alumnos que componen el grupo escolar.<sup>41</sup>

Es así que, en el nivel de la práctica docente, el enfoque ético se materializa en la concepción de la actividad educativa como **enseñanza para la comprensión**, en oposición a la intervención pedagógica entendida como enseñan-

za para la evaluación o docencia de transmisión, que promueve el aprendizaje memorístico a corto plazo como medio de asegurar el éxito en los exámenes.

Pérez Gómez<sup>42</sup> señala algunas de las dificultades que se presentan en el ejercicio de la enseñanza para la comprensión, mismas que reafirman la necesidad de su aplicación como práctica docente transformadora:

El aprendizaje escolar -observa el autor- puede ser entendido como un prolongado proceso de asimilación y reconstrucción por parte del alumno, de la cultura y el conocimiento público de la comunidad social; en este sentido, la institución educativa tiene el desafío de provocar en los alumnos la reconstrucción crítica del conocimiento cotidiano.

Ocurre que el contexto escolar es un contexto **artificial**, separado del escenario de la vida cotidiana, con la función de transmitir la cultura y legitimar la adquisición del conocimiento considerado válido por la sociedad.<sup>43</sup> Quizá su rasgo más distintivo, junto con la intencionalidad, sea el **carácter evaluador** de los intercambios entre maestros y alumnos: en el aula, de manera más o menos explícita y formalizada, se produce un intercambio de actuaciones del alumno por calificaciones del maestro. Estos procesos de transacción configuran los modos de enseñar y aprender, la forma como se vive y experimenta en el aula el conocimiento académico.<sup>44</sup> Es así que, en virtud de la determinación contextual de todo aprendizaje, lo que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido.

Las características aludidas (artificialidad del contexto escolar y carácter evaluador de los intercambios académicos) dan como resultado que el aprendizaje teórico en la escuela, aún cuando sea significativo, no garantice la reconstrucción del conocimiento vulgar del alumno. Según explica Pérez Gómez, lo habitual es que coexistan en la memoria significativa del niño dos estructuras semánticas paralelas: la **estructura semántica académica**, que sirve para resolver los problemas académicos del aula, y la **estructura semántica experiencial**, útil para la interpretación y resolución de los problemas de la vida cotidiana.<sup>45</sup>

De acuerdo con el autor, para superar la disociación teoría-práctica en el aprendizaje escolar y lograr un aprendizaje relevante que provoque la reconstrucción del conocimiento empírico del alumno,

*(...) se requiere remover los poderosos obstáculos epistemológicos que la invisible ideología dominante ha extendido a lo largo de las instituciones, normas, costumbres, formas de pensar y de actuar de la colectividad, y que se han interiorizado de modo singular en cada alumno/a, impidiendo desarrollar un pensamiento relativamente autónomo y una actuación relativamente independiente y racional.<sup>46</sup>*

Pérez Gómez se refiere a los que, en su opinión, son los obstáculos más significativos y extendidos en el pensamiento práctico de los alumnos y en la propia cultura escolar, como reflejo concreto y específico de los patrones ideológicos dominantes en la sociedad actual: la promoción del individualismo competitivo y el conformismo social, la concepción del aprendizaje como fenómeno individual y aislado, la obsesión por la eficacia como objetivo prioritario de la práctica educativa, la reificación del conocimiento y de la realidad, la primacía de la cultura de la apariencia.

A propósito del papel del maestro y de la cultura escolar en el fracaso del niño en la E.G.B., parecen oportunas las reflexiones de Pérez Gómez, cuando señala que, si el objetivo de la práctica educativa es provocar el desarrollo relativamente autónomo de las capacidades individuales y colectivas de interpretar y actuar sobre la compleja realidad social y natural, a través de la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión, **el maestro debe estar atento y enfrentarse y superar en sí mismo y en la cultura de la escuela, los influjos meramente reproductores de la dinámica social.**<sup>47</sup> Entre estos influjos, resultan especialmente peligrosos por el lastre que representan para el pensamiento y la acción transformadora del maestro frente al fracaso escolar, el **conformismo y la reificación de las formas actuales de la realidad social.** Pérez Gómez hace notar cómo, desde los centros de poder, apoyada en la omnipresencia de los medios de comunicación y en la internacionalización de la economía, la política y la cultura, se difunde la idea de que el orden social existente es el más natural y adecuado, de que hay una sola realidad y que es la única posible. En forma semejante, en la escuela se inculca una visión estática del mundo contemporáneo, donde se pierde el sentido histórico de la realidad como construcción social y se asigna carácter de naturaleza a las manifestaciones contingentes de su configuración actual.<sup>48</sup> Así, desde el punto de vista institucional, la aceptación del fracaso escolar como algo inevitable se corresponde con la actitud de los niños y los padres que autojustifican la exclusión del sistema educativo en virtud de su supuesta ineptitud para la escuela.

Ante este panorama, es apremiante la necesidad de que maestros y alumnos se reafirmen en su condición de sujetos históricos, involucrados activamente en las situaciones que les toca vivir. También, de que la escuela sea asumida como *“forma social viva”*, como *“producto de todos los sectores involucrados en ella y no sólo de la voluntad estatal”*, donde se verifican no sólo procesos de control y reproducción de relaciones sociales y de poder objetivas -de acuerdo con los intereses de las clases dominantes- sino que cotidianamente se desenvuelven también procesos de apropiación de la cultura, de resistencia, de lucha y de negociación, que alimentan la esperanza sobre la transformación histórica de la institución escolar.<sup>49</sup>

## E. La escuela como espacio ecológico de cruce de culturas y el modelo ecológico de análisis e intervención en el aula

Construir en la escuela una comunidad democrática de aprendizaje, donde los influjos de la cultura social dominante que inevitablemente se reciben estén abiertos al análisis y contraste público y sistemático; lograr que la estructura académica y social de la escuela ofrezca un contexto de vida e interacciones educativo en sí mismo, por ser significativo y relevante; facilitar la adquisición de las herramientas de la cultura junto con el sentido práctico de la misma; favorecer, en suma, el aprendizaje como proceso de enculturación, requiere, de acuerdo con Pérez Gómez<sup>50</sup>, un modelo de escuela donde la organización del espacio, del tiempo y de los alumnos; la concepción del *currículum*, los contenidos, los métodos y formas de evaluación faciliten el proceso de recreación activa de la cultura.

Pérez Gómez entiende la cultura como “**el conjunto de significados y conductas compartidos**, desarrollados a través del tiempo por diferentes grupos de personas como consecuencia de sus experiencias comunes, sus interacciones sociales y sus intercambios con el mundo natural”.<sup>51</sup> Como construcción histórica, la cultura no solamente se transmite sino que se transforma; en virtud de la vida compleja y conflictiva de los diferentes grupos sociales, coexisten diversas culturas y distintos códigos de expresión de las mismas.

El autor hace notar que en la escuela se ponen en comunicación formas diferentes de cultura: la **cultura pública** de la comunidad, expresada principalmente en las disciplinas del saber, la **cultura académica** reflejada en el *currículum*, la **cultura social** generada en la escuela por los diferentes grupos sociales que la integran y la **cultura experiencial** con que llegan los alumnos. Por ello, considera a la escuela como un **espacio ecológico de cruce de culturas** y destaca la dinámica mediadora de la cultura académica, entre la cultura pública de la comunidad y la cultura experiencial de los alumnos.

De acuerdo con Pérez Gómez, el objetivo prioritario de la escuela debe ser provocar la **reconstrucción del conocimiento vulgar** que cada niño ha ido adquiriendo en el contexto de su comunidad -en forma empírica, ocasional, desorganizada, frecuentemente acrítica e inconsciente- poniéndolo en contacto con los productos más elaborados de la ciencia, el pensamiento y el arte, con la finalidad de que los incorpore como instrumentos valiosos para el análisis y solución de los problemas de su vida cotidiana. En este sentido, el *currículum* debe permitir a los niños construir y reconstruir el significado de sus experiencias, adquirir y recrear la cultura, a través de un aprendizaje significativo y relevante de las herramientas conceptuales que le permitirán analizar y actuar sobre la realidad circundante.

La noción de escuela como espacio ecológico de cruce de culturas se considera una herramienta teórica útil, en la medida que no eluda sino, por el contrario, asuma el carácter **conflictivo** que el encuentro entre culturas dominantes y subordinadas provoca en el ámbito escolar, reconociendo aquellos procesos de resistencia, oposición y negociación que maestros y alumnos, como sujetos activos, desarrollan en sus interacciones cotidianas, mismos que fundamentan la virtualidad de la educación como práctica transformadora.

Dadas las manifestaciones del fracaso escolar como producto de una escuela que, a través de la violencia simbólica, impone la cultura de las clases dominantes y reproduce las diferencias preexistentes en la sociedad, la concepción de escuela como espacio ecológico de cruce de culturas, abriría así la posibilidad, para los que interactúan en ella, de pensarla y vivirla como ámbito de resistencia y de negociación. También, y desde el respeto inicial a las diferentes culturas, para recuperar en la práctica escolar aquellos elementos de las mismas que coadyuven a una mejor comprensión del mundo y de las relaciones sociales y al desarrollo de una conciencia crítica, como fundamento para la participación social.

El enfoque ecológico es aplicado también por Pérez Gómez para la interpretación e intervención en la vida del aula. Tomando en cuenta el carácter mediacional de los procesos mentales y afectivos en las relaciones maestro-alumnos, así como los condicionamientos situacionales y contextuales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el autor ofrece un **modelo ecológico de análisis del aula**. Este modelo considera las condiciones físicas, psicológicas y sociales, las características y contenidos del *currículum*, como influjos simultáneos que definen el intercambio y la interacción en el aula entre objetos, personas, grupos, instituciones y roles.

Así, entre las variables que explican la compleja vida del aula, este enfoque incluye las **situacionales**, las **experienciales** y las **comunicativas**; la **estructura de tareas académicas** y la **estructura social de participación**; los **contenidos curriculares**, los **valores sociales** y las **pautas culturales** que se reproducen y transforman en la práctica escolar, como consecuencia del carácter social de la institución educativa.

Por las posibilidades que ofrece para integrar la diversidad de variables que pueden participar en la producción del fracaso escolar, el enfoque ecológico parece apropiado para una mejor comprensión y abordaje de este complejo fenómeno desde la perspectiva de la institución educativa. Su aplicación requeriría movilizar los recursos humanos, técnico-pedagógicos y materiales disponibles, en la realización de un trabajo interdisciplinario, que contemplara los factores socio-económicos, culturales y políticos, así como los biológicos, psi-

cológicos y propiamente escolares que inciden en el atraso, la repetición de grados y el abandono del sistema escolar.

Estímase que es mucho lo que a nivel de organización y operación de la escuela -como expresión del sistema educativo- puede hacerse para prevenir esta problemática (una medida elemental, como parte de una estrategia interdisciplinaria más amplia, sería, por ejemplo, brindar a los niños con problemas de aprendizaje los apoyos necesarios y oportunos para que los atrasos puntuales no cristalizaran en retrasos propiamente dichos) y, mucho también, lo que se podría proyectar a nivel interinstitucional, en acciones concertadas con otros organismos (tales, por ejemplo, los de salud, de asistencia y protección al menor y a la familia, las universidades y centros de formación de maestros), si existiera una **voluntad política** en este sentido. En la inducción de esta voluntad política tienen también un papel los maestros, los padres y los funcionarios que, como ciudadanos y en los diferentes ámbitos de participación social ofrecidos por el sistema democrático, deseen impulsar la concreción de una nueva escuela, donde todos y cada uno de los niños tenga posibilidades de realización personal a través de la educación elemental.

El fracaso escolar puede considerarse una expresión del funcionamiento conservador y reproductor del sistema educativo, como reflejo del sistema social más amplio en el que está inserto y, desde esta perspectiva, adquiere un valor sintomático. Confíase en que las ideas, opiniones, experiencias y propuestas aquí reseñadas contribuyan a fortalecer las posibilidades transformadoras de la educación formal, como puntos de partida o de contraste para los múltiples caminos que las unidades educativas y los docentes pueden emprender, algunos ya iniciados y otros por abrir, en la construcción de nuevos órdenes sociales donde el fracaso escolar no tenga razón de ser, ni como **deficiencia** ni como **logro** del sistema educativo.

## Notas

<sup>1</sup> Medellín, Rodrigo A. 1973. "Educación, estructura de clases y cambio social" en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, Vol. III, N° 3 (1973), pp. 91-120.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 118.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 115.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 113. (El subrayado es mío).

<sup>6</sup> Fernández, Alicia. 1987. *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.



<sup>7</sup> Para detalles sobre esta experiencia, *vid.*: Laino, Dora. 1987. "Aproximación interdisciplinaria en salud escolar: Relato de una experiencia en curso", en Elichiry, Nora Emilse (comp.). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1987. pp. 317-331; Laino, Dora y Patricia Guerra. "Fracaso escolar: Reflexiones, propuestas y acciones" en *Revista Argentina de Educación*, Año VII, N° 12, Mayo-Junio/89, pp. 61-73.

<sup>8</sup> Pueden citarse, como ejemplos: Kaplan, Carina V. *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique, 1992; Pipkin Embón, Mabel. *¿Cómo se construye el fracaso escolar?* Buenos Aires, Homo Sapiens, 1994; Lus, María Angélica. *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Paidós, 1995; García, Delia, *Fracaso escolar y desventajas sociales. Un desafío para la inteligencia*. Buenos Aires, Lumen, 1996; Pruzzo de Di Pego, Vilma *Biografía del fracaso escolar. Recuperación psicopedagógica*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 1997.

<sup>9</sup> Cit. por John Elliott *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990.

<sup>10</sup> J. Elliott. *Ibid*, pp. 263-282.

<sup>11</sup> *Ibid*, p. 302.

<sup>12</sup> *Ibid*, pp. 263-282.

<sup>13</sup> Pérez Gómez, A. I. "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa" en Gimeno Sacristán, J.; A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992, pp. 117.

<sup>14</sup> *Ibid*, p. 124.

<sup>15</sup> Cit. por J. Elliott, *op. cit.* pp. 316-317.

<sup>16</sup> *Idem*.

<sup>17</sup> Medina, Nilda C., *op. cit.*, caps. I-VI.

<sup>18</sup> Pérez Gómez, A. I. "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott". Elliott, J., 1992, *op. cit.* p. 18.

<sup>19</sup> *Idem*.

<sup>20</sup> *Ibid*, pp. 17-18.

<sup>21</sup> *Ibid*, p. 17.

<sup>22</sup> Medina, Nilda C. "El papel del maestro en el fracaso escolar" en *Periódico Docente Crecer*, Año III, N° 36, 1993, pp. 2-5.

<sup>23</sup> Pérez Gómez, A. I. "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott". Elliott, J., 1992, *op. cit.* pp. 11-13.

<sup>24</sup> *Ibid*, p. 16.

<sup>25</sup> Pérez Gómez, A. I. "Enseñanza para la comprensión" en Gimeno Sacristán, J; Pérez Gómez, A., 1992, *op. cit.* p. 97.

<sup>26</sup> *Idem*.

<sup>27</sup> *Ibid*, p. 99.

<sup>28</sup> *Ibid*, p. 100.

<sup>29</sup> *Idem*.

<sup>30</sup> *Ibid*, p. 90.

<sup>31</sup> *Ibid*, pp. 99-100.

<sup>32</sup> Quiroga, Ana *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones Cinco, 20, Pruzzo de Di Pego, Vilma, 1994, *op. cit.* pp. 16-24.

<sup>33</sup> *Ibid*, pp. 101-102.

<sup>34</sup> *Ibid*, p. 101.

<sup>35</sup> *Ibid*, p. 103.

<sup>36</sup> Pérez Gómez, A. I. *Cultura, curriculum y aprendizaje relevante*, México, 1992, s.e., p. 14 (mimeo).

<sup>37</sup> Medina, Nilda C. "El papel del maestro en el fracaso escolar" en *Periódico Docente Crecer*, Año III, N° 36, 1993, pp. 2-5.

<sup>38</sup> Pérez Gómez, A. I. "Comprender y enseñar a comprender" en *Elliott, J.*, 1992 *op. cit.* p. 11.

<sup>39</sup> *Ibid*, p. 12.

<sup>40</sup> Cit. por Pérez Gómez, A. I., *ibid*, p. 13.

<sup>41</sup> Según las exigencias cognitivas que plantean las tareas escolares, Elliott distingue entre tareas de memoria y tareas de comprensión. Mientras las tareas de memoria tienden a desarrollar la capacidad de recordar información en la forma en que fue presentada, el objetivo de las tareas de comprensión consiste en reconstruir o construir el sentido a partir de la información presentada. Siguiendo la tipología de Kemmis y colaboradores Elliott distingue entre tareas de comprensión reconstructivas, reconstructivas globales y constructivas. La comprensión reconstructiva simple supone la capacidad de entender la información presentada en términos de los conceptos e ideas referentes a la misma. La comprensión reconstructiva global implica la capacidad de ubicar la información en el marco de las ideas y procedimientos esenciales de una disciplina particular. La comprensión constructiva supone la capacidad de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir nuevas y originales interpretaciones que la superen. Elliott, J., 1977, *op. cit.*, pp. 213-214.

<sup>42</sup> Pérez Gómez, A. I. "Enseñanza para la comprensión" en *Gimeno Sacristán, J.*; Pérez Gómez, A. I., 1992, *op. cit.*, pp. 104-114. Pérez Gómez, A. I. *Cultura, curriculum y aprendizaje relevante*, México, s.e., pp. 1-17 (mimeo).

<sup>43</sup> Pérez Gómez, A. I. "Enseñanza para la comprensión" en *Gimeno Sacristán, J.*; Pérez Gómez, A. I., 1992, *op. cit.* p. 109.

<sup>44</sup> *Ibid*, p. 92.

<sup>45</sup> Pérez Gómez, A. I. *Cultura, curriculum y aprendizaje relevante*. México, 1992, s.e., p. 3.

<sup>46</sup> *Ibid*, p. 4.

<sup>47</sup> *Ibid*, pp. 3 y 9-10.

<sup>48</sup> *Ibid*, p. 8.w

<sup>49</sup> Vid. Ezpeleta, Justa. *La escuela y los maestros: Entre el supuesto y la deducción*. México, DIE-CINVESTAV-IPN (Septiembre 1986). (Cuadernos de Investigación Educativa N° 20); Rockwell, Elsie, 1989. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" en Rockwell, Elsie; Ruth, Mercado, 1989. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1986, pp. 9-33.

<sup>50</sup> Pérez Gómez, A. I. "Enseñanza para la comprensión" en *Gimeno Sacristán, J.*; Pérez Gómez, A. I., *op. cit.*, 107-114, 1992. *Cultura, curriculum y aprendizaje relevante*, México, 1992, s.e., pp. 1-17 (mimeo).

<sup>51</sup> Pérez Gómez, A. I. "Enseñanza para la comprensión" en *Gimeno Sacristán, J.*; Pérez Gómez, A. I., 1992, *op. cit.* pp. 107-108.

## Bibliografía

**Elliott, John**

1990 *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

**Ezpeleta, Justa**

1986 "La escuela y los maestros. Entre el supuesto y la deducción" en *Cuadernos de Investigación Educativa* N° 20, México, DIE-CINVESTAV-IPN (Septiembre 1986).

**Fernández, Alicia**

1987 *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

**García, Delia**

1996 *Fracaso escolar y desventajas sociales. Un desafío para la inteligencia*, Buenos Aires, Lumen.

**Kaplan, Carina V.**

1992 *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique.

**Laino, Dora**

1987 "Aproximación interdisciplinaria en salud escolar: Relato de una experiencia en curso" en Elichiry, Nora Emilse (comp.) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, pp. 317-331.

**Laino, Dora y Patricia Guerra**

1989 "Fracaso escolar: Reflexiones, propuestas y acciones" en *Revista Argentina de Educación*, Año VII, N° 12, Mayo-Junio-89, pp. 61-73.

**Lus, María Angélica**

1995 *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires, Paidós.

**Medellín, Rodrigo A.**

1973 "Educación, estructura de clases y cambio social" en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, Vol. III, N° 3, pp. 91-120.

**Medina, Nilda Clara**

1993 *El fracaso escolar en el nivel primario y el papel del maestro*, Salta (inédito). (Trabajo Final del Seminario de Integración, Profesorado de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta).

**Pérez Gómez, Angel I.**

1992 "Enseñanza para la comprensión" en Gimeno S. J. y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 78-119.

*Cultura, curriculum y aprendizaje relevante*, México, s.e. (mimeo).

"Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa" en Gimeno S. J. y A. I. Pérez Gómez, *op. cit.*, pp. 115-136.

"Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot" en Elliott, J., *op. cit.* pp. 9-18.

**Pipkin Embón, Mabel**

1994 *¿Cómo se construye el fracaso escolar?*, Buenos Aires, Homo Sapiens.

**Pruzzo de Di Pego, Vilma**

1997 *Biografía del fracaso escolar. Recuperación psicopedagógica*, Buenos Aires, Espacio Editorial.

**Quiroga, Ana**

1994 *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.

**Rockwell, Elsie**

1989 “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” en Rockwell, Elsie y Ruth, Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, pp. 9-33.