

Ensayo:

La construcción del fracaso escolar: pensamiento y prácticas institucionales

Fecha de recepción : 19-11-2020 • Fecha de aceptación: 05-02-2021 • Fecha de publicación: 10-05-2021

Rosa Estefanía Navas Espinosa

Investigador independiente

rosa.navas2314@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4360-769X>

Resumen

El presente ensayo recopila información relevante en el tema de pensamiento y prácticas institucionales que se asocian con la construcción del fracaso escolar. Dentro de los pensamientos institucionales se encuentran: la generalización, idealización del/la estudiante, el ideal pansófico, la culpa y concepciones reduccionistas que excluyen ciertas variables que se encuentran en constante interacción en cuanto a la explicación del fracaso escolar. A su vez, se analizan ciertas prácticas etiquetantes y estigmatizantes que pueden perjudicar al estudiante de por vida, hay ciertos discursos imperantes en las unidades educativas, sumergiendo en pasividad otros tales como, los familiares, los personales e interdisciplinarios. Asimismo, otra de las prácticas que podrían volverse reduccionista es la contextualización discriminativa, referente a la educabilidad solamente en la escuela, subestimando entornos diferentes que son parte de la educación. Los interrogantes que surgen son: si hablamos que las personas construyen conocimiento y no lo reproducen ¿Podrían aprender en otros contextos externos a la escuela? ¿La existencia del fracaso escolar de los/as estudiantes puede ser considerada una construcción institucional? ¿Qué cambios se pueden proporcionar a los/as estudiantes en relación a los pensamientos y prácticas institucionales con la finalidad de solventar sus dificultades en el aprendizaje escolar?

Palabras clave: educabilidad, practicas institucionales, fracaso escolar.

Abstract

This essay gathers relevant information on the subject of institutional thinking and practices associated with the construction of school failure. Among the institutional thoughts are: generalization, idealization of the student, the pansophical ideal, guilt and reductionist conceptions that exclude certain variables that are in constant interaction in terms of the explanation of school failure. At the same time, certain labeling and stigmatizing practices that can damage the student for life are analyzed, there are certain prevailing discourses in the educational units, submerging in passivity others such as family, personal and interdisciplinary ones. Likewise, another practice that could become reductionist is the discriminatory contextualization, referring to educability only at school, underestimating different environments that are part of education. The questions that arise are: if we talk about people constructing knowledge and not reproducing it, could they learn in other contexts outside the school? Can the existence of students' school failure be considered an institutional construction? What changes can be provided to students in relation to institutional thoughts and practices in order to solve their difficulties in school learning?

Keywords: educability, institutional practices, school failure.

Introducción

El concepto clásico de educabilidad es definido como la capacidad del individuo para aprender o ser educado por un otro. Esta perspectiva ha tenido una gran implicación de evaluar las conductas que siguen la norma social en el ámbito escolar. Hay que mencionar, además, que el término se ha construido a partir de teorías psicológicas del desarrollo, con relación a los procesos de aprendizaje como determinante de normalidad o anormalidad (Baquero, 2003; Cimolai & Toscano, 2008).

Dentro de la crisis de la educabilidad se encuentran remarcados los pensamientos institucionales, por ello la escuela es el primer discurso que pone en duda si un individuo es educable o no. Esto parece confirmarse desde el pensamiento institucional que pretenden que los/as estudiantes sigan una línea natural rígida e idealizada del deber ser, planteando una cronicidad que parte de la psicología del desarrollo. Ello indica que se excluyen las variables personales, asociadas con desarrollos individuales diferentes (Baquero, 2014). Por lo que se evidencia que el ser humano no es lineal, sus experiencias, habilidades y la historia cultural se vuelven un vaivén incongruente al pensamiento idealizado y lineal institucional.

Otro pensamiento que se rememora involucra el ideal pansófico de “enseñar todo a todos”, utilizando un único método de ilustración y culpar ante todo al individuo por tener un defecto instaurado (Baquero, 2014). Por el contrario, cada persona tiene su manera de aprender, existen ciertos canales representativos que sobresalen y que el/la docente tiene que evaluar y adaptar a sus metodologías. Asimismo, cada grupo interactúa de diferente manera, por tanto, la metodología también varía grupalmente.

Adicionalmente, la creencia social de que el/la psicólogo/a tiene la última palabra para definir si un estudiante posee un déficit de aprendizaje es otro de los problemas en la educabilidad, esto genera conceptos ambiguos y etiquetantes, de hecho, incrementa la decepción social de muchas veces vislumbrar un sin sentido a las situaciones, se agrega la tristeza de constatar un gran progreso científico e inútil que no contribuye al sentimiento de satisfacción de los/as estudiantes. De ese modo, el pesimismo y la falta de sentido sumergen a la humanidad en impotencia al tratar de categorizar al mundo, mientras las técnicas avanzan junto a la incertidumbre del ser humano (Benasayag & Schmit, 2010).

Se han observado legajos escolares o acumulación de documentos que contienen información acerca de los problemas en el aprendizaje del individuo. Ello se debe a que muchas veces, en el discurso psico-educativa, se continúa utilizando las concepciones del fracaso escolar como un problema donde solamente se encuentre inmiscuido el sujeto por desviarse de la cronicidad en el desarrollo, es decir, por poseer dificultades en adquirir ciertas habilidades altamente medibles según los procedimientos psicológicos (Baquero, 2003; Cimolai & Toscano, 2008;). Por consiguiente, el pensamiento institucional continúa recayendo en concepciones reduccionistas, excluyendo otros factores que pueden contribuir con el entendimiento del fracaso escolar, además, la atribución externa sigue siendo un fallo que ciega la concientización e identificación de errores del mismo personal institucional.



Posteriormente, se concebirá otra perspectiva tradicional, la cual afirma que la incidencia de las condiciones familiares, sociales y culturales actúan sobre la capacidad de aprender del individuo, específicamente, en contextos escolares, excluyendo de esta manera la constante interacción con otros contextos de aprendizaje. De nuevo, el pensamiento institucional recae en cuadros explicativos reduccionistas (Cimolai & Toscano, 2008).

En cuanto a estos enfoques reduccionistas, Baquero (2014) aseveró que se debe enfatizar la necesidad no solo de observar a un individuo en interacción constante con contextos distintos, sino de criticar las prácticas escolares e institucionales inmiscuidas en la crisis de la educabilidad. De igual manera, es considerado inadmisibles el uso de un solo método o régimen de trabajo para sujetos que son distintos entre sí y de igual manera que se encuentran adaptándose a cambios circunstanciales. Además, que los modelos explicativos son insuficientes para poder comprender lo que acaece en un/una alumno/a, puesto que cada caso es diferente.

En esta misma línea, Cimolai y Toscano (2008) indican que la educación no es un proceso individual, sino una interacción entre el niño y acción educativa delimitada por situaciones sociales, culturales e históricas. Como consecuencia, este tipo de conceptos, en dónde los factores interactúan entre sí, evita incurrir en la visión reduccionista de buscar culpables y categorías.

La acepción clásica de educabilidad reduce la funcionalidad y significatividad de las experiencias escolares, introduciendo al sujeto en un callejón sin salida, dónde impera el fracaso por un defecto interno e irreversible, que perdurará en la vida social y académica. Por lo tanto, si existen entidades que critican a los estudiantes ¿por qué también no afirmar que las entidades educativas pueden también fracasar? (Baquero, 2014). Es relevante percatarnos que la discapacidad en el aprendizaje ha sido construida por funcionarios institucionales, representantes de la salud, sin estos conceptos diagnósticos edificadas, la discapacidad deja de existir (Cimolai & Toscano, 2008).

1.1 Breve historia de los pensamientos y prácticas institucionales en la educabilidad

Anteriormente a la década de los 60-70, las prácticas escolares no eran obligatorias. Posteriormente la escuela va adquiriendo mayor importancia debido a que era considerada socialmente como una entidad omnipotente. La institución escolar era capaz de cambiar al sujeto de los determinismos sociales, hasta podía modificar defectos individuales. Conforme el tiempo transcurría, educadores y psicopedagogos fueron descubriendo dificultades en las políticas compensatorias y con ello aparecieron problemas de aprendizaje difíciles de resolver (Baquero et al., 2004). A partir de ésta concepción errada acerca de la institución, el personal institucional genera la negación de prácticas propias inadecuadas.

En los años 90, en América Latina emergieron problemas económicos de desempleo y riqueza, determinando que el aprendizaje requiere condiciones sociales necesarias para que pueda ser asequible. En base a lo mencionado se llegó a pensar que la pobreza y el déficit en el aprendizaje se correlacionaban significativa y directamente. Desde la perspectiva pedagógica se empezó a utilizar la metáfora del hambre de conocimiento, ello determinaba la demanda de ciertos sectores al acceso de títulos y diplomas, porque eran conscientes de la necesidad de estudiar. De este modo, el personal institucional comparaba otros sectores con la “falta de conciencia académica”,

otro pensamiento institucional que encasilla la demanda de conocimientos y cultura a una condición social específica. Por tanto, el sistema educativo se caracterizaba por ser selectivo, pero esto no era para todos (Baquero et al., 2004).

Actualmente, la escolarización es una experiencia irreversible, obligatoria, que ha tomado una relevancia social. En tal sentido se escolariza a los niños en edades más tempranas y en cualquier lugar o sector socio-económico. A su vez, las políticas académicas demandan diplomas y certificados para reconocer el saber de las personas. Las familias y la sociedad imponen atravesar de alguna forma estas instituciones, según Baquero et al. (2004), a medida que fue creciendo la demanda escolar, fueron aumentando los problemas en el área del aprendizaje.

Otro pensamiento institucional que se asocia con los problemas de aprendizaje es la ampliación de expectativas del alumno ideal, habilitado para aprender, porque su condición social e individual se lo permite (Baquero et al., 2004). Este tipo de pensamientos generalizados, abruptos, excluyen la naturaleza humana ¿Qué persona es perfecta? Si se aplica la idealización y la expectativa desmesurada, la caída de lo alto será violenta.

Baquero et al., (2004) afirmó que la escolarización es una problemática política y desde los años 90 en Argentina las políticas nacionales introdujeron la idea del uso de nuevas estrategias para incrementar el aprendizaje de manera didáctica. A partir de esta preocupación, hasta nuestros días, se denota que la educación genera riqueza, no obstante, subyace aún el discurso sobre elegir que individuo puede aprender o no.

A su vez, los autores anteriormente mencionados, aseveran que otro de los cambios en la educabilidad que se deberían aplicar es la descontextualización del aprendizaje, es necesario recalcar que la escuela no es el único lugar donde se aprende. Asimismo, la categorización de educabilidad recae sobre el sujeto y las personas que lo rodean. Las políticas deberían diseñar prácticas psico- pedagógicas distintas, que se fijen en la especificidad del sujeto y también en distintos entornos de aprendizaje.

1.2 Práctica etiquetante

La escuela es la primera institución que denota las dificultades de aprendizaje en un/una niño/a. Aquí se convocan a los padres y madres, se pide intervención de profesionales de la salud con el objetivo de conocer si la educación especial es preferible. El proceso es el siguiente:

1. Primeramente, el Equipo Orientador Educacional (EOE) interdisciplinario, constituido por un psicólogo, trabajador social, un docente, a veces está incluido un médico, evalúa al niño tomando en cuenta la conversación con el maestro que no se encuentra conforme con la manera de aprender del/la niño/a.
2. Evalúan al estudiante con la finalidad de construir diagnósticos exactos y complejos que estigmatizan al sujeto. Si no se revierte el problema con el tiempo, se necesitará una evaluación psicológica en donde se utiliza test psicométricos y proyectivos. En esta fase se convoca a los padres a una entrevista, se indaga la historia del niño en el ámbito familiar.

3. Se inicia la intervención con el/la estudiante y los/as docentes del colegio. El legajo de este proceso queda almacenado. Todos los informes, evaluaciones son parte de la evidencia para afirmar que el/la niño/a tuvo un problema escolar, en la mayoría de casos ni siquiera se coloca en los informes las intervenciones realizadas, enfocándose más sobre los problemas y los aspectos negativos contruidos por los profesionales que lo/la diagnostican.

Finalmente, se deriva al alumno a una escuela especial, decisión tomada por los legajos técnicos durante su trayectoria escolar, dejando de lado otros aspectos ubicados en otros contextos. Ello genera una escisión al/la estudiante, construyéndole un problema de por vida (Cimolai & Toscano, 2008).

Según Cimolai & Toscano (2005), en este tipo de trabajos el enfoque psicológico tiene 43% de componentes en el legajo, seguido por la perspectiva pedagógica con el 37%, 6,8 % perspectiva social y el 3,7 % la mirada médica. La secuencia de “normalización” se focaliza sobretudo en el desarrollo cognitivo y afectivo del sujeto que rebaza lo predeterminado por los profesionales de “salud mental”, puntualizan los autores. Este discurso psicológico tradicional ha acarreado una perspectiva individualista que ha predominado en la educabilidad, en dónde el problema lo porta solamente el/la niño/a dentro de la escuela excluyendo el análisis de otros contextos (Cimolai & Toscano, 2008; Mehan, 2006).

A partir de varias observaciones, se ha percibido una estratificación de los discursos, la representación psicológica suplanta a cualquier otra representación de tipo sociológica, familiar o histórica. Este discurso suele ser bastante ambiguo, no obstante, la gente no lo cuestiona porque al lenguaje técnico psicológico se le ha otorgado socialmente una posición superior. En otras palabras, los/as psicólogos/as poseen un poder y saber incuestionable, por lo general los discursos cotidianos ante esta representación se mantienen en una comprensión pasiva. De esta manera la sociedad acepta el diagnostico creando una discapacidad en el/la alumno/a y determina si este debe o no acceder a una educación especial. La estratificación de los lenguajes representacionales de un problema se ven suplantados por la representación psicológica, por ello, la discapacidad es una creación de las instituciones que diagnostican, sin este discurso las desviaciones educacionales no existen (Mehan, 2006).

Adicionalmente, Benasayag y Schmit (2010) afirmaron que la desventaja más grande de etiquetar a un sujeto es que la sociedad confía en estos discursos pensando que existe la necesidad de conceptualizar, de clasificar a los sujetos, trabajando con modelos comparativos que no son nada naturales, ni humanos. Sin un modelo, estratificación y etiqueta, la sociedad no puede pensar, se ha evidenciado por tanto un déficit de pensamiento y sentido, por consiguiente, parte de las prácticas para llenar este vacío han sido la categorización. Esta etiqueta brinda una esencia visible, la cual prohíbe la privacidad al/la estudiante diagnosticado/a, por tanto, es percibido en su diferencia por todos, más aún en el ámbito educativo. La categorización limita a las personas y las vuelve absolutamente conocible como sujetos, además de procurar un derecho de poder y de inmiscuirse en la privacidad. Es decir, el destino del/la estudiante se ve determinado por otros.

Según Cimolai y Toscano (2008) la manera de analizar al/la niño/a es observando la interacción que tiene primero como alumnos/as, evaluando la relación:

- del/la niño/a como alumno/a: con los pares, sus habilidades cognitivas y la autoridad escolar;
- observando las condiciones de su vida familiar, vivienda, alimentación y situación económica entre otros aspectos;
- el/la niño/a en su organicidad, referido al/a la niño/a con relación al desarrollo biológico, consultas médicas que informan acerca del parto el embarazo y las enfermedades. De esta manera se tendría mayores dimensiones de los problemas, aceptando que múltiples factores se encuentran operando en el mismo.

Rompiendo el paradigma del individuo como la única unidad de análisis, los modelos Vygotskianos han logrado realizar un giro contextualista que ha aportado a ampliar el estudio del individuo de manera unidimensional, introduciendo al carácter situacional y contextual como factores importantes en el desarrollo estudiantil. Esta postura apoya la perspectiva de que los procesos de desarrollo y de aprendizaje son parte de la interacción del sujeto con el factor social o cultural y político. Lo dicho hasta aquí supone que al sujeto se le empieza a observar con relación a la historicidad y las prácticas escolares modernas (Cimolai & Toscano, 2008). En conclusión, el determinismo de las etiquetas puede desaparecer, para eso se necesita dejar de utilizar esquemas explicativos únicos y generales, impuestos como verdades absolutas y definiendo también la educabilidad por fuera de la escuela, en otros contextos e interacciones en donde también el sujeto puede aprender (Baquero, 2003).

1.3 Lo normal y lo anormal

La enfermedad ha sido considerada como una desviación de los procesos de desarrollo, específicamente, el ámbito del aprendizaje escolar es el punto de partida para realizar diagnósticos. A su vez, querer conceptualizar lo que es normal y lo que no es una práctica social, ni siquiera lo normal ha logrado escapar de la etiqueta. Lo normal ha sido conceptualizado como características que no llaman la atención, sigue en la norma social y el ideal homogenizante los comportamientos humanos (Benasayag & Schmit, 2010).

De acuerdo con Baquero (2000), en la educabilidad tradicional se han buscado construir expectativas de homogeneidad en los estudiantes, siguiendo patrones de “normalidad”, en este sentido han encasillado la naturaleza del ser humano a un ritmo y modo de estudio en común y único para cada uno. Una sola dirección y cronicidad para el aprendizaje, sin visualizar más posibilidades. Por tanto, la deficiencia no se encuentra en el individuo o en su contexto familiar, sino en la idea de normalidad (Cimolai & Toscano, 2008).

Lo natural hasta el momento ha sido separado del factor cultural, las prácticas de escolarización han logrado implantar términos antinaturales, concibiendo a la persona como un autómatas que debe seguir ciertos modos de vivir, comportarse y aprender, de tal modo que la única explicación utilizada para el fracaso escolar es la teoría psico-evolutiva. En estos casos también instituciones psicológicas, pedagógicas, medicas entre otras intervienen en la supresión del derecho a la autonomía del alumno, porque estas entidades dirigen los modos de gestionar el aprendizaje y los comportamientos, siguiendo patrones rígidos de un ideal inexistente dirigidos hacia “la normalidad”



(Baquero, 2014).

El espacio escolar se ha visto como un lugar que no ofrece escapatoria, que encierra al sujeto en la condición de que aprender y ser educable es una característica natural, en dónde seguir un método único con finalidades de cumplir un ideal pansófico o que conozca todas las materias planificadas es parte de las características humanas que no admite descarrío. Y si el/la niño/a no cumple con el ideal escolar, se convierte en una minoría monstruosa (Baquero, 2003).

Para la perspectiva psico-educativa, el fracaso escolar puede deberse a la falta de motivación del sujeto o a un fallo genético. Otra de las explicaciones usadas es la metáfora del origen social relacionado con los bajos niveles socioeconómicos, con el objetivo de desviar las miradas hacia el fracaso institucional. El problema del abordaje psico-educativo se encuentra en la explicación causal-lineal que limita al caso por caso, además, escinde la naturaleza del individuo y de la cultura. A su vez otro pensamiento errado es que el/la estudiante es en la escuela y no es en otros escenarios (Baquero, 2014), pensamiento reduccionista que excluye la existencia de otros contextos en el aprendizaje.

Para el autor anterior, es imposible dividir la interacción sujeto-objeto, naturaleza-cultura y las prácticas sociales. También parece relevante tomar en cuenta la actividad intersubjetiva y la mediación semiótica que son herramientas sociales que aportan con la interacción sujeto y el mundo que lo rodea. La pregunta es ¿cómo se puede pensar en aprender solamente en un contexto, si estamos inmiscuidos de manera activa en otros contextos? No es factible tomar la categoría clásica ZDP (zona de desarrollo próximo) de Vigotsky (1982) como una manera de reproducción de conocimientos culturales o escolares, el individuo cuenta con mecanismos de interiorización que le permite apropiarse de los conocimientos sin repetirlos literalmente. Para ello el/la estudiante reconstruye y renueva sus saberes entablando sus experiencias interpersonales y la funcionalidad del saber aprendido en las prácticas sociales.

La vida de ser humano no es unidireccional, Canguilhem (1966) afirmó que lo normal permite que aparezca su opuesto, además que lo patológico solo indica una nueva construcción de la norma como una manera de adaptación a los cambios, pueden ser internos o externos. Muchos profesionales piensan que pueden medir el gradiente de la normalidad o anormalidad del desarrollo del individuo. Por consiguiente, la anomalía ha sido concebida como un obstáculo para ejecutar las funciones de las entidades escolares y los representantes de la salud. Por su parte, las instituciones educativas han buscado capturar al sujeto en una etiqueta y reducirlo a esa definición, siendo la naturaleza de la persona el rebasar los límites de esa naturaleza rígida (Cimolai & Toscano, 2008).

En conclusión, para combatir estos pensamientos y las prácticas erradas, el punto principal es dejar de lado la visión unidimensional explicativa de un problema de aprendizaje, mirar desde una manera interdisciplinaria el sentido del síntoma, porque eliminarlo no basta si hablamos en términos de una sola causa y un solo efecto, sin percatarnos de la funcionalidad del mismo. No podemos negar que hay un entramado complejo por detrás de esa construcción del fracaso escolar.

Conclusiones

En este trabajo se aborda el problema en educabilidad con respecto a los pensamientos y prácticas institucionales que se asocian con la construcción del fracaso escolar. Desde enfoques tradicionales que atraviesan el pensamiento institucional actual se ha visto que existen modelos explicativos reduccionistas que buscan culpabilizar al sujeto por su dificultad en el aprendizaje. Posteriormente, en el proceso de culpabilización se incluirá la familia y las condiciones socioeconómicas.

Con el trascurso del tiempo, algunas visiones sobre el fracaso del estudiante fueron cambiando, se empezó también a criticar las prácticas educativas y los patrones de normalidad construidas por las entidades psico- pedagógicas, ello incluye un análisis sobre los discursos diagnósticos que estigmatizan al sujeto de por vida. Se empezó a concebir ideas distintas acerca de la naturalidad antinatural construida en los discursos escolares. Percibiendo de esta manera al/ a la estudiante como sujeto activo de creación de conocimiento que interioriza y es parte de las prácticas sociales. Adicionalmente, se cuestionó la naturaleza del/ de la hombre/mujer, los conceptos de normalidad y de aprendizaje único en la escuela. El/la estudiante está constituido por factores sociales, culturales y herramientas de otros contextos, ello le otorga poder para apropiarse de los conocimientos impartidos en distintos contextos, y no solo en los escolares.

El ser humano no sigue un desarrollo lineal, vive en un mundo cambiante, dónde es capaz de adaptarse a las situaciones que pueden ocurrir inesperadamente.

Entonces ¿Cómo puede ser posible hablar de una cronicidad equilibrada e invariable si la verdadera naturaleza de las personas es cambiar y desviarse? La especificidad se vuelve relevante porque a pesar de que dentro de la historicidad las escuela ha sido vista como espacios para brindar un conocimiento universal o común, los métodos de estudio no funcionan de igual manera para todos, cada cual tiene un estilo de aprendizaje, una concepción del mundo distinta construida no simplemente en la escuela, sino por las experiencias personales, los factores sociales, históricos y culturales, que, en muchos caso, no son patológicas, simplemente son diferentes.



Referencias

- Baquero, R., Tenti Fanfani, E., & Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades Educativas*, 168, 18-31.
- Baquero, R. (2003). De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha. Graciela Frigerio & Gabriela Di-ker (Comp.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino* (pp.1-5), Buenos Aires: CEMNoveduc.
- Baquero, R. (2014). Seminario Latinoamericano “La Escuela Hoy: Claves para una educación diversa y humana”. Sobre lecciones que producen vergüenza. Instituto Para La Investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico Corporación Magisterio: Bogotá.
- Baquero, R. (2014). Seminario Latinoamericano “La Escuela Hoy: Claves para una educación diversa y humana”. Notas sobre el aprendizaje escolar. Instituto Para La Investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico Corporación Magisterio: Bogotá.
- Benasayag, M., & Schmidt, G. (2010). *Etica y Etiqueta*. En M. Bansayag, G. Schmidt, *Las pasiones tristes: sufrimientos psíquicos y crisis social* (pp. 77-92). Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.
- Benasayag, M., & Schmidt, G. (2010). *La crisis dentro de la crisis*. En M. Bansayag, G. Schmidt, *Las pasiones tristes: sufrimientos psíquicos y crisis social* (pp. 77-92). Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*.
- Cimolai, S., & Toscano, A. (2008). ¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas. En R. Baquero, V. Péres, A. Tosacana, *Contruyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp.1-17). Rosario: Homo Sapiens.
- Mehan, H. (2006). Un estudio de caso en la política de la representación. En F. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria*. (pp. 262-290). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Vygotsky, L. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Copyright (c) 2021 Rosa Estefanía Navas Espinosa



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)