

## ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EN EL CAMPO PSICOPEDAGÓGICO ANTE LAS INTERPELACIONES DE LOS ACTUALES CONTEXTOS

Por Gladis Díaz, Claudia Coicaud y Cristina Pereyra

[diazgladis@gmail.com](mailto:diazgladis@gmail.com)

Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco" - Argentina

### RESUMEN

El presente texto es una construcción de ideas compartidas a partir de experiencias de trabajo en el campo psicopedagógico realizadas en la ciudad de Comodoro Rivadavia Chubut, particularmente en procesos de "integración" y de "inclusión" escolar en el marco de las relaciones entre educación común y especial. En este recorrido, la cotidianeidad escolar nos muestra que resulta necesario comenzar a problematizar las características y las condiciones de las prácticas psicopedagógicas en los ámbitos escolares, y la necesidad de una reflexión acerca de los marcos epistémicos desde los que se construyen las mismas. Interesa presentar algunas reflexiones y posiciones teóricas acerca del campo psicopedagógico y en relación a los problemas en el aprendizaje de los alumnos/as en los actuales contextos de desigualdad social y económica.

Palabras clave: Campo psicopedagógico; Aprendizaje; Naturalización; Desigualdad social.

### SOME REFLECTIONS ON PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY FIELD TO THE CURRENT CONTEXTS INTERPELLATIONS

### ABSTRACT

This text is a construction of ideas shared experiences from fieldwork conducted psycho in the city of Comodoro Rivadavia Chubut, particularly in processes of "integration" and "inclusion" school as part of the relations between regular education and special. On this tour, the daily school life shows us that it is necessary to begin to problematize the characteristics and conditions of educational psychology practices in school settings, and the need for reflection on epistemic frames from which are built the same. Interested to present some reflections and theoretical positions about educational psychology field and in relation to the learning problems of students in the current context of social and economic inequality.

Key words: Educational psychology field; Learning; Naturalization; Social inequality.

## INTRODUCCIÓN

El presente texto es una construcción de ideas compartidas a partir de nuestras propias experiencias de trabajo en el campo psicopedagógico realizadas en la ciudad de Comodoro Rivadavia Chubut, particularmente en procesos de "integración" y de "inclusión" escolar en el marco de las relaciones entre educación común y especial. En este recorrido, la cotidianeidad escolar en términos de Elsie Rockwell<sup>1</sup> (1995), nos muestra que resulta necesario comenzar a problematizar las características y las condiciones de las prácticas psicopedagógicas en los ámbitos escolares, y la necesidad de una reflexión acerca de los marcos epistémicos desde los que se construyen las mismas. Nos interesa en el presente trabajo exponer algunas posiciones teóricas, reflexiones y posicionamientos acerca del campo<sup>2</sup> psicopedagógico, y en relación con los "problemas de aprendizaje" de los alumnos/as en los actuales contextos de desigualdad social y económica.

## MARCAS Y HUELLAS EN EL CAMPO PSICOPEDAGÓGICO

El origen de la escuela pública remite a considerar su fundación vinculada con la articulación del discurso de la psicología moderna con los supuestos comenianos que propiciaban la inclusión de lo universal, también, la creación de un colectivo de educandos bajo un mismo régimen de trabajo, con regulación de tiempos y espacios relativamente homogéneos, con un método único de enseñanza y una educación graduada y simultánea. Se comienzan a configurar así, procesos donde lo mismo es significado como lo "común" y el alumno "normal" como aquel que cumple con las expectativas de desarrollo y de aprendizaje institucionalmente reguladas por las condiciones de la escolarización definidas social y políticamente. (Baquero, 2001) Dichos procesos definen, la mayoría de las veces, los destinos escolares de alumnos/as entre la educación común o especial, produciendo exclusión, discriminación y circuitos escolares diferenciados. A medida que la escuela pública se masifica, quedan excluidos los sujetos que no entran en los "moldes de lo esperable", niños/as que no aprenden de acuerdo con los requerimientos del dispositivo escolar.<sup>3</sup> Se trata de un mecanismo que inaugura condiciones de posibilidad para la emergencia del fracaso escolar masivo y de las prácticas psicopedagógicas sustentadas en conocimientos científicos validados por el paradigma positivista.

En estos primeros tiempos, la medicina, la psicología experimental, la psicología evolutiva y la psicometría vienen a explicar el desarrollo y el aprendizaje, desde un marco epistémico sustentado en la filosofía de la escisión cartesiana, que supone tesis dualistas y reduccionistas en el plano ontológico y un solo modelo válido para la explicación del desarrollo y del aprendizaje: la causalidad por variables independientes (Castorina, 2008) Se desarrolla una perspectiva sustancialista para comprender los problemas del campo, abstrayéndolos de las situaciones en los que se producen, e invisibilizando otros saberes, principalmente los pedagógicos. Naturalizando, de este modo, el desarrollo y el aprendizaje, la institución escuela y las intervenciones psicoeducativas. Desde estas perspectivas teóricas se configura el "modelo médico" en el que se integran también concepciones asociacionistas para explicar e intervenir en relación con los "problemas de aprendizaje", desde parámetros de normalidad y anormalidad.

---

<sup>1</sup> La experiencia escolar cotidiana es producto de un proceso histórico de construcción social, la misma se da en una trama de diversos procesos como son un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, siempre heterogéneas, en tanto que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas y administrativas, interpretaciones particulares de las mismas que hacen los maestros y los alumnos, constituyendo efectos no previstos (Rockwell, E. 1983, 1987, 1995)

<sup>2</sup> Se toma aquí el concepto de campo de Pierre Bourdieu (1997) entendiendo a la psicopedagogía como un campo disciplinar que supone relaciones objetivas entre posiciones que se imponen en sus agentes e instituciones; se trata de relaciones de fuerza y de dominación lucha en un campo de lucha por transformarlo. Entonces la estructura de relaciones objetivas entre agentes e instituciones y sus posiciones es la que gobierna los puntos de vista, los intereses científicos, los objetos que interesan.

<sup>3</sup> Concebir a la escuela en el sentido foucaultiano de dispositivo moderno permite comprender al aprendizaje escolar como un tipo particular de aprendizaje, de carácter artificial que produce construcción de conocimiento y cursos específicos de desarrollo.

El devenir histórico del campo psicopedagógico por un lado permite visualizar la vigencia de los supuestos del modelo médico, reeditadas en las nuevas perspectivas innatistas y neoconductistas que, desde un determinismo biológico, explican los “problemas de aprendizaje”, el fracaso escolar, la discapacidad de los niños/as y jóvenes en las escuelas, entre otras y conllevan a la “patologización de la infancia”. El trabajo recientemente publicado en Estados Unidos *The Bell Curve*, de Herrnstein y Murray (1994) con amplia difusión en los medios y con promoción de debates públicos, demuestra intereses ideológico y políticos en el resurgimiento de las posturas innatistas sirviéndose de interpretaciones sesgadas de datos de investigación para defender políticas de exclusión. Abogando por la supresión de programas educativos y sociales de apoyo a minorías raciales, que consideran que la inferioridad intelectual de esos grupos se basa en causas genéticas inmodificables. (Elichiry 2005:65)

Por otro lado la pregnancia de estos supuestos sustancialistas, es la interpretación de los aportes de la teoría psicogenética desde una perspectiva evolucionista y maduracionista del desarrollo, de un pensamiento como unilineal y de curso único. Situación que aparece en algunos diagnósticos psicopedagógicos cuando se ubica a los sujetos en un estadio de pensamiento, a partir del cual se prescriben las posibilidades para acceder a un determinado conocimiento escolar o no, y hasta una oferta educativa diferenciada. En un sentido crítico, Valerie Walkerdine (1995) examina la obra de Jean Piaget en un apartado dedicado a los efectos de las prácticas psicológicas en la regulación social de las prácticas y la construcción de las ideas del individuo, afirmando que la psicología evolutiva de Piaget en la medida que ha sido adoptada por la pedagogía centrada en el niño, forma parte de un conjunto de prácticas legitimadas por la ciencia cuyo objeto es el niño en desarrollo. Le preocupa como la psicología ha producido este “sujeto” como su objeto de investigación científica; señalando además, que “estas formas de fundamentación no es el camino único o necesario para comprender a los niños.” (81)<sup>4</sup>.

Otras prácticas en el campo psicopedagógico establecen relaciones entre las condiciones sociales de los sujetos y la biología, partiendo de ideas evolucionistas y biologicistas para explicar “los problemas de aprendizaje” de muchos sujetos en la escuela; Pierre Achard (1988) en un trabajo interdisciplinario analiza la reaparición del biologicismo en términos de una particular racionalidad, argumentando que “a lo largo de la historia del capitalismo se exigió a la biología cumplir con un papel de productora de conocimientos científicos [y] de aval ideológico y argumento de autoridad de lo que sucede en lo político, económico y social.” (Cit. en Elichiry 2005:64). En consecuencia, las intervenciones en el campo psicopedagógico al naturalizar las situaciones de desigualdad social y económica producen destinos inexorables en relación a las limitaciones de los sujetos para aprender. Por ello, y como lo señalan Elichiry (2005), Castorina (1999), Baquero (2002), resulta necesario someter a escrutinio estas tendencias para replantear las relaciones entre psicología y educación, ampliando la mirada hacia procesos sociales y culturales en los que se inscriben los problemas del campo.

## LOS DESAFÍOS QUE LOS CONTEXTOS DE DESIGUALDAD SOCIAL Y EL DISPOSITIVO ESCOLAR LE IMPONEN A LAS PRÁCTICAS EN EL CAMPO PSICOPEDAGÓGICO

Se sostiene que los procesos de desigualdad social, producto de la aplicación sucesiva de políticas neoliberales, impactan en las formas de vida de amplios sectores de la población produciendo procesos de exclusión social, que se expresan en la imposibilidad de acceso y de uso pleno de los sistemas de salud y educación, situación que interpela tanto a la institución escolar como al campo psicopedagógico. Esto supone que las prácticas psicopedagógicas deben producir un quiebre o una ruptura con explicaciones que “naturalizan” las desigualdades sociales y económicas. Es decir, superar aquellas argumentaciones acerca de los “problemas de aprendizaje” donde la causa se encuentra en la pobreza de los propios sujetos, en sus formas de vida y en sus valores, los

---

<sup>4</sup> La autora realiza un análisis del surgimiento de la epistemología genética de Piaget y señala que a menudo se ha afirmado que la transformación y utilización de la obra de Piaget en la educación supone una distorsión de un objetivo que es posible separar de las prácticas pedagógicas de regulación y normalización de los niños, distinguiendo entre las intenciones radicales del autor, y los efectos radicales o de otro tipo, de su obra en cualquier momento concreto. Y agrega que Piaget definió su trabajo en oposición radical a la posición del darwinismo social y se interesa por la investigación psicológica con el propósito de elaborar una teoría del conocimiento (Walkerdine, V. 1995: 135-140)

que les impide aprovechar las oportunidades que le ofrece la sociedad. Esta concepción, muchas veces presente en el sentido común de los agentes educativos y profesionales del campo psicopedagógico, remite a la tesis que sostiene la existencia de una "cultura de la pobreza" (Lewis, 1959), en relación a una concepción de cultura etnocéntrica, donde el "déficit o privación cultural" de las familias pobres se define en contraposición al conjunto de hábitos, normas, valores y creencias propias de los sectores dominantes de la consagrada "cultura." (Montesinos, 2002) De este modo, el problema se encuentra en los sujetos de situación de pobreza y no en la estructura económica y política de la sociedad.

En las experiencias de trabajo con agentes educativos tanto en escuelas de educación común como de educación especial, es recurrente la vinculación de los problemas en el aprendizaje de los alumnos/as con las condiciones sociales, culturales, los modos de crianza, la situación familiar para explicar las posibilidades de aprender en términos de "capacidad y disposición". Se advierte que en estas posiciones subyace una perspectiva biologicista y ambientalista del desarrollo y del aprendizaje así como una idea de cultura "racializada", "biologizada" y "neutralizada", donde la pobreza supone un déficit en términos no sólo económicos sino también intelectual, cultural, educativo. Por ello la importancia de revisar las intervenciones psicopedagógicas que explican los problemas de aprender desde un análisis "culturalizado", que emergen aproximadamente hace dos décadas cuando se implementarse las transformaciones educativas neoliberales, en la mayoría de los países latinoamericanos. (Achilli 2006) Resulta central cuestionar cuál es la concepción de "cultura" de la que se parte y los usos que se dan a este concepto.

La experiencia laboral da cuenta de que se han incrementado las demandas de las instituciones escolares al campo psicopedagógico, en relación a los problemas en el aprender de niños/as en contextos de pobreza. En muchos casos, se solicita orientaciones en relación a la posible derivación a educación especial y a los dispositivos de integración o de inclusión escolar. En relación con ello, las investigaciones etnográficas realizadas por Liliana Sinisi (1999) dan cuenta del uso del concepto integración, el cual sirve para dar cuenta de múltiples situaciones: para explicar las diferencias en el aprender, en los modos de actuar de aquellos que no responden a las expectativas de la escuela, ya sean migrantes, con experiencia de pobreza, con discapacidad u otros, como así también para justificar las acciones que llevan adelante los docentes de educación especial en las escuelas comunes. Resulta necesario inaugurar la pregunta acerca de cómo aportan las intervenciones psicopedagógicas a esta situación de "homologación paradójica" (Sinisi, 1999) que se realiza entre los procesos de integración de la diversidad y aquellos otros referidos a la incorporación a la escuela común de los niños con discapacidad. En este sentido, es fundamental revisar cómo las prácticas psicopedagógicas reproducen los "usos" escolares de disímiles categorías que aparecen en la retórica educativa tales como: "necesidades educativas especiales", "diversidad", "inclusión educativa", como nuevas formas de nombrar a aquellos alumnos que 'no responden' a las expectativas de aprendizaje de la escuela.

Las intervenciones en las instituciones escolares, demanda a los profesionales del campo psicopedagógico comprender las huellas de su devenir histórico y re-conocer la especificidad del aprendizaje escolar. El aprendizaje escolar es un tipo particular de aprendizaje, no es un proceso natural, sino que responde a un proyecto de los adultos que se impone a los niños, a la vez que se les adjudica como propio (Perrenoud 1999), que produce construcción de conocimientos y cursos específicos de desarrollo. Pero al mismo tiempo la escolarización de los niños posibilita la transmisión de aspectos de la cultura socialmente valorados y es oportunidad para la complejización psíquica y de la actividad representativa y promueve la inscripción social satisfactoria. (Schlemenson 1996)

Los desarrollos de la psicología educacional de corte sociocultural, proponen la necesidad de un cambio en la unidad de análisis para explicar el desarrollo y el aprendizaje; entienden que los problemas en el aprender son efecto de la interacción entre los procesos de desarrollo y aprendizaje del niño y el régimen de trabajo escolar. (Lus 1995, Baquero 2000) De este modo "el fracaso escolar" se explica como una producción de la escuela, y no como un atributo de los alumnos/as que se expresa en indicadores de repitencia, sobreedad, deserción. Es una producción sociocultural que provoca el no aprender en la escuela, a la vez que tiene efectos en la construcción de la identidad de los sujetos como aprendices. (Mehan, 2001 y McDermott, 2001), Desde esta perspectiva se parte del supuesto del aprendizaje situado, como un aspecto de la actividad cultural e históricamente situada; y en este sentido, la producción de fracaso forma parte

de la actividad colectiva tan rutinariamente como la producción de conocimiento corriente (Lave, 2001).

Entonces, las prácticas psicopedagógicas deberán intervenir en relación a las características de la gramática escolar que perduran a pesar del paso del tiempo, de la diversidad de contextos y de los cambios que marcan las políticas educativas; son una condición de posibilidad para la ruptura y la transformación necesaria para evitar el fracaso escolar y los procesos sociales de exclusión imbricados con el mismo.

Asimismo poner en cuestión la representación de alumno y de escuela que son relativas a un tiempo histórico, a un espacio geográfico, a un contexto social y político y a una interpretación ideológica. Dilucidando que las representaciones del sentido común y de las teorías del conocimiento científico en sus traducciones no son neutras, y que muchas veces se imponen como la verdad desde la que se "evalúan" a los sujetos y a las diversas situaciones educativas. Esto interpela a los profesionales del campo psicopedagógico a correrse del lugar y del tipo de intervención que la escuela le demanda, obviamente sustentada en una concepción sustancialista del aprender y del no aprender, y en representaciones acerca de que existe una única manera posible de ser alumno. Se trata muchas veces de demandas vinculadas a re-educar, condicionar al alumno para que sea lo que la escuela demanda; o a diagnosticar sus posibilidades de aprender para exponer su imposibilidad de ser alumno, imponiéndole un etiquetamiento y cierto pronóstico que habilitan procesos de exclusión. (Filidoro, 2011)

#### ACERCA DE LA NECESIDAD DE UN CAMBIO EPISTÉMICO EN EL CAMPO PSICOPEDAGÓGICO

Existe acuerdo en que el objeto de la Psicopedagogía es el aprendizaje, y que su complejidad requiere de la necesidad de las contribuciones de diferentes teorías (psicológicas, pedagógicas, neurológicas, sociológicas, etc.) para comprender al aprendizaje, para responder a los problemas que plantean las intervenciones y para dar legitimidad a sus prácticas. Sin embargo, en las intervenciones prima el discurso psicológico por sobre el social, cultural y pedagógico, lo que plantea restricciones y problemas epistemológicos que demandan reflexión sobre cuestiones de legitimidad o fundamentación conceptual, dado los efectos que en la intervención psicopedagógica y en la producción de conocimientos específicos tienen.

Desde nuestra perspectiva se comprende al aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación de conocimientos, que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto; supone una situación de interacción social, donde el adulto interviene como mediador del saber a enseñar en situaciones específicas que lo producen (Filidoro, 2002). Es un proceso complejo, particular y dinámico de incorporación de novedades y conocimientos, a la vez que es constitutivo y constituyente de subjetividad y del proceso mismo de humanización. Entonces el aprendizaje y el desarrollo se producen en situación, y es ésta "la que posibilita o no, en mayor o menor medida, nuevas formas de comprensión y de participación" (Elichiry, 2009:30).

No se renuncia a reconocer la singularidad de los sujetos, se trata de comprender los pliegues de la subjetividad en las situaciones educativas que la constituyen. No se restringe lo subjetivo a lo situacional, pero no se puede explicar lo subjetivo y lo situacional sin un modelo que contemple su reciprocidad (Baquero, 2003). Esta concepción demanda construir un campo teórico que posibilite problematizar y explicar la modalidad singular de aprender de los sujetos en situaciones específicas. Es decir, construir prácticas y producir conocimientos acerca de cómo se constituye el aprender en la reciprocidad de aspectos del sujeto (lo orgánico, lo psíquico, lo cognitivo) y del contexto y cómo se producen los problemas en el aprendizaje; como se interviene para ayudar a superar estas dificultades, para promover condiciones subjetivas, intersubjetivas e institucionales que habiliten aprendizajes.

En los últimos tiempos se viene desarrollando un marco epistémico relacional, en franca ruptura con el de la escisión, desde un modelo de explicación sistémica que vincula dialécticamente los componentes de la vida psicológica. (Castorina, 2007) En este sentido la perspectiva de la complejidad provee condiciones para una conceptualización teórica del aprendizaje instalada en la dialéctica entre el sujeto y el objeto, entre la enseñanza y el aprendizaje, entre la construcción

individual del conocimiento y contexto discursivo, entre naturaleza y cultura, entre lo biológico y el medio social, entre la herencia y el medio social, entre otros pares. "Donde la crítica a la escisión dualista no implica negación de los términos ya que si se eliminase la subjetividad no se podría dar cuenta de los procesos socialmente mediados por lo que el niño se apropia de los conocimientos en el contexto escolar." (Castorina, 2004 en Filidoro, 2008: 38)

La complejidad del aprendizaje no estaría solamente determinada por la heterogeneidad de los aspectos que lo componen y que son cada uno de ellos dominio de diversas disciplinas; sino también por la interdefinibilidad y mutua dependencia de las *funciones* que cumplen dichos elementos. (García, Rolando, 2006) Esta perspectiva desafía al campo psicopedagógico a integrar teorías que aporten nuevas perspectivas de análisis para profundizar la comprensión de la relación entre los sujetos, los contextos y los procesos sociales más amplios en los que se aprende. En este sentido, recuperamos los aportes de la psicología educacional de corte sociocultural y las investigaciones de los enfoques etnográficos en educación, entre otros.

Comprender al aprendizaje en su complejidad requiere de "investigación interdisciplinaria" que analice las interacciones entre los diversos aspectos superando la escisión de estudios parciales que correspondan al dominio disciplinario de cada uno de los mismos. Esto no excluye, en modo alguno, estudios parciales, pero tampoco se puede prescindir de estos estudios especializados. Sin embargo, la simple suma de ellos no podría, por sí sola, conducir a una comprensión del aprendizaje como una unidad heterogénea.

Desde las concepciones que se plantean se entiende que las intervenciones psicopedagógicas deben producir una ruptura con la perspectiva sustancialista y del déficit del modelo clínico - médico centrado en la dimensión individual, la noción de normalidad, patologización, diagnóstico y derivación, tratamiento, clasificación, rotulación. (Elichiry, 2000 -2004)

Esto supone abandonar intervenciones signadas por el aplicacionismo, la prescripción y la normativización de la psicología de matriz moderna, que ha centrado a las intervenciones psicopedagógicas en la evaluación de las diferencias individuales, en la mensura de las capacidades para aprender o en prácticas reeducativas. Asimismo se requiere del reconocimiento de los efectos de los discursos y prácticas psicopedagógicas en la naturalización de los procesos de desarrollo, del aprendizaje y de las prácticas escolares.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena. "Escuela e interculturalidad. Notas sobre la antropologización escolar" en Ameigeiras & Jure. *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS, 2006.
- Baquero, R. "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual" en Avendaño F. y Boggino N. (Comp.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens, 2000.
- "La educabilidad bajo sospecha". *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, año IV, 2001.
- "La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional". Conferencia en Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UNESA, 2003.
- Bourdieu, P. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- Castorina, J.A. "Los problemas epistemológicos en psicología educacional" en Aisenson D.; Castorina A; Elichiry N; Schlemenson S. (Comp.) *Aprendizajes sujetos y escenarios*. Bs. As.: Noveduc, 2007.
- Elichiry Nora. "Fracaso escolar: acerca de convertir los problemas socioeducativos en psicopedagógicos" en *Aprendizajes escolares*. Bs. As.: Ed Manantial, 2004.
- "Procesos psicológicos: diferencias e inferencias, en Silvia Llomovate y Carina Kaplan (coord.) *Desigualdad educativa. La Naturaleza como pretexto*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas, 2005.
- "Hacia el estudio de microprocesos cotidianos" en *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*. Bs. As.: Manantial, 2009, pp. 29-40
- "Escuela y apropiación de contenidos" en *Escuelas y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Bs.As.: Manantial, 2009, pp. 69-88.
- Filidoro Norma. "Tiempos lógicos del proceso diagnóstico" en *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Bs. As.: Biblos, 2008.
- "Ética y Psicopedagogía". *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. Año XIII. N° 7, 2011.
- "Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica" en *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Bs As.: Biblos, 2002.
- García, Rolando "Introducción e Interdisciplinariedad y sistemas complejos" en *Sistemas complejos. Conceptos y método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Lave J. "La práctica del aprendizaje" en Chaiklin S. y Lave J. (comp.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Bs. As.: Amorrortu, 2001. pp. 15-46.
- Lewis, O. *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México: F.C.E., 1959.
- Lus, M. A. *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- Mc Dermott R. "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje" en Chaiklin, S. y Lave, J. (comp.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Bs. As.: Amorrortu, 2001.
- Mehan, H. "Un estudio de caso en la política de la representación" en Chaiklin, S. y Lave, J. (comp.) op. cit.
- Montesinos, M. P. "Aproximaciones a ciertos "conceptos en uso" sobre el fracaso escolar" en *El fracaso escolar en tensión. Concepciones, creencias y representaciones*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2002.
- Perrenoud Philippe "Cuando la excelencia constituye verdaderamente la norma" en *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1999.
- Rockwell, E. *La Escuela cotidiana*. México: FCE, 1995.
- Sinisi, L. "La relación nosotros- otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización" en Neufeld, M. R. y Thisted, J. (comps.) *"De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- Schlemenson, Silvia. *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Bs. As.: Ed. Kapeluz, 1996.