



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

"EDUCABILIDAD Y CONTEXTOS DE POBREZA. APORTES PARA UN DEBATE".

Autor/es: Ana Gracia Toscano, Andrea Pérez, Alejandra Serial, María Mercedes López.

Puntos de partida

El presente trabajo expone algunas reflexiones surgidas en el marco de un proyecto de investigación¹, que tuvo como propósito indagar, entre otras cosas, las condiciones que encuentra la acción educativa cuando se desarrolla en contextos socioeconómicamente adversos.

El punto de partida de las preocupaciones que originaron la investigación radicaba en la identificación de cierto imaginario social que, al momento de evaluar las problemáticas sociales y educativas que enfrentan los niños de sectores vulnerables, focaliza la mirada en múltiples carencias atribuidas a los alumnos y/o a sus familias sin tener en cuenta los contextos institucionales y sociales más amplios. Este imaginario presenta cierto reflejo en los debates teóricos, académicos y político-educativos que tensionan las relaciones entre fracaso escolar y pobreza, recuperados actualmente en torno al concepto de educabilidad.

El proyecto se propuso recuperar las experiencias de diez escuelas públicas del conurbano bonaerense ubicadas en contextos de vulnerabilidad social. Se seleccionaron escuelas indicadas por sus referentes locales por sus logros en el abordaje de problemas de escolarización, retención y/o promoción de los alumnos. El equipo de investigación se vio motivado por la posibilidad de producir un efecto mostrativo sobre las potencialidades de las acciones que los actores educativos llevan a cabo cotidianamente aún en complejas condiciones de pobreza.

La investigación contó con un diseño metodológico de carácter cualitativo flexible que pudiera atender a la singularidad de las experiencias escolares. Se tomaron diferentes recursos metodológicos para captar las condiciones locales en las que las escuelas llevan adelante sus tareas. Así, se desarrollaron grupos focales, entrevistas en profundidad, registros de observaciones y talleres de discusión para recuperar las singulares estrategias subjetivas y colectivas desplegadas por maestros y directivos en su trabajo cotidiano, observando particularmente la especificidad de los escenarios y la singularidad de la población de alumnos con los que trabajaban.

Esta presentación se propone, por tanto, poner en diálogo parte del trabajo de campo realizado por el equipo de investigación y algunos conceptos que consideramos pertinentes para la comprensión de los rasgos hallados en estas experiencias. Para ello retomaremos el debate referido a la *sospecha sobre la educabilidad* de los alumnos que se encuentran en situación de pobreza, recuperando las fuertes implicancias que el concepto de *confianza* puede tener -a modo de 'contracara'- para revertir diagnósticos más atentos a lo inexorable que a lo posible. A fin de ilustrar algunos aspectos que consideramos relevantes en este marco, presentaremos algunos fragmentos de entrevistas realizadas a docentes y directivos durante el trabajo de campo del proyecto.

¹ Proyecto 'Análisis de experiencias alternativas en el abordaje del fracaso escolar masivo'. Director: Prof. Ricardo Baquero. Fechas de inicio y finalización: abril de 2004 a diciembre de 2007. Universidad Nacional de Quilmes.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Educabilidad: ¿límite u horizonte?

Un rasgo significativo que presentaron las experiencias indagadas refiere a las concepciones enunciadas por algunos de sus protagonistas, fundamentalmente los maestros, sobre los alcances y límites de la acción pedagógica en contextos de pobreza y, con ellos, las posibilidades de los alumnos 'en riesgo' de lograr los aprendizajes propuestos. En este sentido consideramos que existe una suerte de retórica a partir de la cual suelen fundamentarse ciertas políticas identificadas bajo el lema de *inclusión*, las cuales muchas veces contribuyen a despojar a los niños de su condición de tales, identificándolos, en su lugar, bajo la categoría "alumnos en riesgo":

(...) yo no focalizaría tanto en la característica social del pibe. Por ejemplo yo creo que una de las cuestiones que se focalizó mucho en este tiempo fue tener en cuenta la pobreza. Entonces más se vio por la posibilidad de buscar movilidad, de ir dando tiempos distintos que a los chicos que tienen dificultades y se trabajó mucho sobre el que tiene dificultades. Yo ampliaría más a tener una mirada más amplia, más a contemplar a todos, no solamente al que tiene dificultades (...)

En tiempos como los actuales, en los que se advierte la decadencia de aquellos postulados que originalmente otorgaban sentidos y certezas a las prácticas y trayectorias escolares de quienes participaban de los sistemas educativos, los límites adquieren diferentes dimensiones, de acuerdo a cada contexto. Es en este marco que los discursos se solapan y muestran sus tensiones y contradicciones, tales como aquellas que operan en los discursos acerca del "riesgo social y educativo": consideramos que debemos ser cautelosos al hacer referencia a dicho riesgo, en tanto lejos de ser una condición inherente a los sujetos, forma parte de las diversas situaciones cargadas de hostilidad que padece la mayor parte de nuestra sociedad. En la misma línea creemos que es importante advertir la instalación de cierta sospecha sobre la educabilidad de los alumnos la cual, como hemos señalado en otras oportunidades, recae fundamentalmente sobre la posibilidad de lograr aprendizajes reales y efectivos por parte de los alumnos de sectores en situación de pobreza (Baquero, 2001; Scavino & Toscano, 2007). Esta sospecha suele ir acompañada de sensaciones de resignación y pérdida de expectativas de futuro con respecto a los alumnos y sus familias, con las implicancias -caras, por cierto- que ello tiene no sólo respecto de las acciones y alcances concretos de las estrategias pedagógicas, sino también de aspectos sociales más amplios.

A pesar de esto, las entrevistas realizadas a los maestros de las escuelas indagadas revelaron la existencia de posiciones y concepciones que, al tiempo en que identificaban los condicionamientos y restricciones impuestas por la pobreza, eran capaces de pensar y producir alternativas de acción singulares, más allá de las limitaciones socioeconómicas, de acuerdo a las problemáticas y potencialidades propios de cada situación. En el fragmento citado a continuación, al hablar de pobreza las maestras están haciendo referencia a limitaciones materiales y el énfasis ya no está puesto allí, sino más bien en la riqueza, el potencial de la institución escolar y en los vínculos que en ella pueden generarse.

(Educar en contextos de pobreza) no es un obstáculo. Al contrario, son otros tiempos, a lo mejor son otros caminos pero tienen la misma capacidad que cualquier chico. Tienen más ganas de aprender, de saber, preguntan mucho. (...) Nuestros chicos no tienen mucho de esto y otros nada de eso.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Acá por ejemplo contamos con una biblioteca muy equipada, tiene computadoras, tiene video y le damos el uso pedagógico más óptimo que podemos. Le pasás una película y si la vieron quizás molestan porque no les llama la atención, en cambio a ellos no (...) a ellos todo los sorprende, es bueno, es lindo, son curiosos. (...) Sabés que, por ahí que se crea ese mito de que la pobreza hace que supuestamente los más pobres no aprenden, eso justamente es lo que hace que el chico falle... esa preconcepción. Porque sabés cuál es el problema que tenemos nosotros? levantarles la autoestima. Toda la sociedad y todo el mundo hacen creer que no pueden, que son los pobrecitos que no aprenden. Y nuestro trabajo es levantarles la autoestima y cuando eso lo lográs el pibe logra lo mismo que otro chico.

Nos interesa destacar aquí el hecho de que cuando el trabajo escolar logra imponerse sobre la fatalidad de los prejuicios y los destinos, puede contribuir a 'levantar el autoestima' y, en el mismo proceso, confirmar que 'el pibe logra lo mismo que otro chico'.

A pesar de que la maestra citada a continuación reconoce que la pobreza afecta en términos generales las condiciones de vida de sus alumnos, desestima la idea de que esa situación constituya un límite para el logro de aprendizajes en los ámbitos escolares. Cabe destacar que se trata de una docente que integra un proyecto de escuela no graduada.

La pobreza es tremenda y por supuesto que causa daño en nuestros chicos. Pero a pesar de ella los chicos logran.

(...) El que dice que porque los chicos son pobres no tienen posibilidades de aprender, eso es una barbaridad.(...) También es cierto que la pobreza, la desnutrición, todo esto afecta. Afecta a los nenes, desde lo psicológico, lo neurológico. Nosotros tratamos de brindarle lo más que podemos. (...) En realidad la no graduación a los chicos les abre un mundo de posibilidades. Lo notás sobre todo con chicos que vienen de otras instituciones. Y vienen con la graduación encima. Hicieron un montón de veces las mismas cosas y acá se encuentran con la posibilidad de desplegar, y de mostrarse que ellos pueden. Lo ven como diferentes opciones. Y ellos mismos te lo plantean. Cómo puedo hacer yo para mostrar todo aquello que puedo hacer. Lo plantean desde decirte, 'Qué puedo hacer con esta tarea', o de pedirte una ayuda, o de proponerte actividades diferentes. Ellos mismos van creando la no graduación. Mi opinión particular es que la no graduación no es una cuestión institucional, no es una organización institucional a la que los chicos se adaptan. Día a día la vamos construyendo. La otra vez tuve una charla maravillosa con un nene que venía con tres repitencias en segundo grado. Vino acá. Ahora está en un nivelador uno. Y él planteaba cómo podía hacer para mostrarle a la señorita en una prueba todo lo que había aprendido este año (...) El mismo vino a proponer la no graduación. Yo creo que en esas cosas cotidianas los chicos mismos te lo proponen.

Cuando la maestra describe los modos en que su alumno se hace cargo y en que, de alguna manera, se considera parte de una iniciativa institucional, está yendo mucho más allá del análisis de la pobreza en tanto resignación y abandono para centrar su mirada en la posibilidad de generar nuevos puntos de partida, profundizar vínculos y reconfigurar escenarios para dar lugar a situaciones novedosas y movilizantes. La experiencia relatada expresa, por tanto, que aún una institución tradicional y fuertemente pautaada como es la escuela puede flexibilizar algunos de sus dispositivos y ser también objeto de apropiación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

por parte de alumnos y docentes, en tanto sujetos activos capaces de transformar su cotidianeidad.

Nos interesa también destacar la reflexión que realiza una directora al plantear la inclusión como propósito. En su relato, la institución escolar aparece reforzando su carácter de lugar que se habita y su importancia en tanto portadora de sentido, significación y contención:

(...) la idea es de incluir a todos. En ese incluir a todos a veces bueno, el personal docente dice: 'chicas, ustedes incluyen a todos pero hay que fijarse que esto....', entonces es una lucha diaria hacerles entender. La mayoría esta en eso. Pero cuando hay un problema empiezan a cuestionar: 'este chico por que?' . Y en eso, porque nosotros sabemos que un chico que no viene a esta escuela, que le espera? ...Nada,...la calle... Porque cuando llegan acá es porque ya no los quieren en otras escuela (...)

La directora sabe que la escuela no implicaría cualquier paso para los alumnos, que puede ser una alternativa ante lo que considera 'la nada', la calle. Ésta aparece como el lugar de lo imprevisto, lo impensado, la peligrosidad de su tránsito sin mediaciones, sin afecto, sin cuidado, a la intemperie. La posibilidad de una vida sin escuela deja en su relato, como no lugar, a la calle. También nos plantea los desafíos que la conducción escolar presenta para garantizar(se) los compromisos educativos y sociales que asume.

Si como plantea la directora la escuela aparece como un lugar residual en la lista de posibles elecciones, dado que es percibida como el lugar de llegada de los alumnos después de otros recorridos -quizás poco felices-, podemos considerar dos cuestiones al respecto: los determinismos y los márgenes de maniobra. Solapados con los discursos de la educación para todos, con calidad, inclusión y equidad que sostienen e imprimen las políticas educativas en sus lineamientos, conviven circuitos de diferenciación educativa en los ámbitos locales, que refuerzan y reproducen la lógica de la desigualdad social en los destinos educativos escolares de los sujetos. De este modo, las trayectorias escolares se resienten, se fragilizan, y las marcas de los procesos de inclusión-exclusión cobran su fuerza y se manifiestan de diferentes formas.

Ante ello, estas determinaciones locales, planteadas por la directora, suponen decisiones políticas de relevancia en tanto implican la elección de ciertas alternativas de acción entre otras posibles. En su afirmación, aparecen los distintos posicionamientos de los sujetos que forman parte de este circuito de traspaso de alumnos por las escuelas; pero allí también pueden leerse las marcas del 'deber ser' de los actores involucrados en la institución escolar, reinterpretrándolas en clave de transformación de situaciones que, desde otros puntos de vista, son consideradas irreversibles (Pérez & López, 2006).

En el siguiente 'juego de palabras' el carácter inclusivo de los posicionamientos y las acciones se enuncian desde una postura política que denuncia:

Nosotros somos muy excluyentes, cerramos la ventana y los sacamos de la vereda (...).



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

La ventana en tanto metáfora, representa el lugar de visibilidad o de invisibilidad del acontecer externo. Los procesos de involucramiento asumen ese exterior como texto de la situación, sobre el cual se lee, se actúa, se intenta modificar. Tanto la vereda como la calle, grafican ese espacio de destino común sobre el cual es necesario operar para que las mismas no sean leídas en clave de destino fatídico para los chicos y chicas, sino que podamos transformarlos en un espacio más de concreción de prácticas sociales comunes, subjetivas, generacionales, valederas.

- ¿Qué le dirías a alguien que está alejado o en otras condiciones de trabajo?
- yo le diría a esta persona que hoy en día quieren hacernos creer que no se puede, que venga y vea cómo sí se puede. Como chicos que salen a trabajar, que por ahí el padre no le mira nunca el cuaderno, chicos que por ahí les pegan los papás, chicos que por ahí los han abandonado y los han dejado con una abuela, con una tía... Los chicos aprenden a leer y escribir y les importa aprender a leer y escribir. Porque uno trata de transmitirles eso (...) Viene contento, por ahí no escribe oraciones como hacen los otros. Ni pone todas las letras en una palabra. (...) Eso es lo importante. Hacerle sentir al chico que él puede. No es que no puedo nada porque vivo en una villa. Yo puedo. Puedo esto y puedo darle esto al otro. (...) Es que si el chico no te tiene confianza y no le tiene confianza a sus posibilidades, se margina. Si yo no puedo, no sé, no me sale y el otro me está diciendo permanentemente que no puedo que no sé que no me sale, que no me va a salir, yo soy un fracaso. Eso es lo primero, la autoestima. Tus chicos permanentemente se sienten bombardeados por una sociedad de consumo, donde dicen que si vos no tenés el mejor auto, la mejor casa, el mejor trabajo, la mejor silueta, no sos nada... si vos no sos 90-60-90 no sos linda; este chico que no tiene ni cinco centavos para un helado.... Si vos esa situación no la empezás a revertir y no empezamos a ver que las verdaderas cosas están puestas en otro lugar, la alternativa es la otra, somos un fracaso.

La maestra plantea una crítica social con una mirada política sobre la sociedad actual. También sostiene la convicción de que las prácticas logran el cambio y producen efectos igualitarios: 'que venga y vea cómo sí se puede'. Al afirmar con convencimiento que los pibes, aún con todas las dificultades que menciona, pueden aprender, sostiene una decidida confianza en las posibilidades de los alumnos y exhorta a una acción pedagógica que no fracase en la generación de alternativas.

La confianza en la acción pedagógica.

Consideramos que en los párrafos desarrollados hasta aquí la noción de confianza se torna clave. Como explica Cornu (1999), la confianza se constituye en una experiencia previa que se transmite como base de credibilidad y de nuevos desafíos, perspectivas y responsabilidades. Creemos, con la autora, que es necesario *creer* que los aprendizajes son posibles para que lo sean, pero no sólo porque es necesario creer en el otro, sino también porque es necesario que el adulto se constituya en garante de ello. Si esta es la condición de una situación de aprendizaje, entonces la confianza se torna un elemento crucial en lo que respecta al futuro. Una de las docentes entrevistadas refleja lo antedicho: se trata de un desdoblamiento de la responsabilidad, hacia el otro y con uno mismo, como un acto que a la vez que es individual se conforma en acto colectivo:



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Los chicos pueden viste, pero sólo si vos que tenés una gran responsabilidad en este lugar, les mostrás que pueden, que son valiosos y que confiás en que pueden hacerlo, como sea, pero con esa cabeza, la realidad te muestra que sucede y eso es lo que te gratifica.

Acompañar al niño a transitar desde la confianza de dependencia inicial, a la confianza emancipadora progresiva, confluye, en términos educativos, en educar, en el sentido amplio de conducir al niño a través de sí mismo. La confianza, en su carácter transitivo, instaura al ser y lo instituye permitiendo que el pronóstico más preciso resulte alterado en sus consecuencias.

“La prueba de los determinismos es previa, pero los pronósticos construyen aquello que creen constatar: las fatalidades. La prueba de la confianza es posterior: ‘tenías razón en confiar en él’; ello prueba una fuerza que va hacia delante y no el peso de un pasado, por el simple acto de haber confiado” (Cornu, 2002:77).

Consideramos que la escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que condicionan las trayectorias de los alumnos, pero sí está en condiciones de instrumentar subjetivamente a los mismos en lo que se refiere a su propio valor social y escolar. Es en este sentido que planteamos el carácter instituyente de la confianza en las relaciones pedagógicas, de los adultos (maestros) hacia los niños (alumnos), que no es otra cosa que concebir la confianza como atributo de responsabilidad adulta en el proceso y las consecuencias del acto educativo. Ante aquellas perspectivas que plantean que el contexto social y cultural de un país, región, localidad, determinan y condicionan los procesos de enseñanza, encontramos en las voces de los entrevistados que, aun reconociendo las situaciones que atraviesan y configuran la realidad social circundante, pueden transformar ya no en “ese ajeno exterior” sino en texto, las situaciones sociales sobre las cuales necesitan operar, desplegando su accionar que no es ajeno ni inmutable. Así, los limitantes objetivos y las esperanzas subjetivas entran en tensión, y es en ese espacio tensionado donde los docentes tienen su mayor potencial de transformación.

En contextos críticos y complejos como los actuales, las experiencias educativas que hemos destacado dan cuenta de la posibilidad de pensar modos alternativos posibles de relación entre condiciones de enseñanza y contextos sociales críticos. Cuando existe una dinámica social injusta, que excluye, margina y segrega, aun así, la escuela puede producir condiciones de amparo y sostén de alumnos y familias sin que ello implique el abandono de la enseñanza, haciendo que lo inevitable se torne probable; abriendo las posibilidades a que otros destinos se produzcan para nuestros niños en situación escolar. Esto implica pensarla no sólo desde su valor instrumental, sino desde su valor/carácter intersubjetivo.

Si frente a situaciones de desamparo social, la institución educativa y sus educadores se posicionan frente a sus alumnos a partir de la caridad y la dádiva o a partir de la resignación y la inexorabilidad, la reciprocidad y la confianza, y por tanto, la apuesta a trastocar el futuro, se pierden. Por el contrario, el que cuida se consagra al otro y goza de ello y al final de la acción se encuentra más rico, no más pobre. Como nos dice Antelo (2003) cuando las instituciones reciben a sus recién llegados con la intención de brindarles el legado de conocimientos que les proporcione los medios de orientación, seguramente estará enseñando a guiar para vivir con sus semejantes.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Bibliografía

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Antelo, E. (2003). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana.
- Baquero, R. (2006). Experimento escolar y experiencia educativa. Un prisma para el análisis de la educabilidad. En H. Ospina, M. Narodowski & A. Martínez Boom (Comps.), *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencias e intereses* (pp. 131-143). Buenos Aires: Ensayos y Experiencias Nro. 62.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, Año IV, N° 9, 71-85.
- Baquero, R. (2002). Del Experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos, Tercera Época*, volumen XXIV, números 97-98, 57-75, México.
- Bello, M. (2003, octubre). *Escuela y condiciones de educabilidad*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional Reformas y Escuelas para el Nuevo Siglo, organizado por Foro Educativo y REDUC, Lima, Perú.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi & D. Korinfeld (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En G. Frigerio (Comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad* (pp. 43-83). Buenos Aires: Santillana.
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En S. Duschatzky & A. Birgin (Comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* (pp. 127-149). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Frigerio, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. En: O. Álvarez Guerrero (Comp.), *Ciudadanos. Revista de Crítica Política y Propuesta*, año 4, núms. 7 y 8.
- Lewkowickz, I.; Cantarelli, M. & Grupo Doce (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Grupo Doce.
- López, N. & Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documento para la discusión - versión preliminar. Manuscrito no publicado. IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Extraído el 20 Diciembre de 2004 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Navarro, L. (2002). *Chile. Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPE – UNESCO.
- Neufeld, M. R. & Thisted, J. A. (2004). Vino viejo en odres nuevos: acerca de la educabilidad y la resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, N°19, 83-99. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Antropológicas, UBA.
- Pérez, A. & López, M. M. (2006). La alianza escuela-familia en los bordes de lo escolar. *Estudios Fronterizos. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. 7, N° 13, 95-121.
- Scavino, C. & Toscano, A. (2007). *Educabilidad: De la sospecha a la confianza*. Trabajo presentado en las Jornadas Pre ALAS – Jornadas preparatorias del XXVI Congreso ALAS de Guadalajara 2007 y del I Encuentro Red de Carreras de Sociología y Cursos de Ciencias Sociales en Argentina. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Spinosa, M. (2004). Del empleo a la empleabilidad, de la educación a la educabilidad. Mutaciones conceptuales e individualización de los conflictos sociales. Ponencia presentada en el *Séptimo Congreso de Especialista en Estudios del Trabajo*, Buenos Aires: ASET.
- VVAA (2004). Foro de educación: Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades educativas*, 168, 18-31. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.