

# Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores

ANA MARÍA PÉREZ RUBIO  
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

---

La crisis del sistema educativo argentino, aparece como un dato de la realidad que nadie se atreve a negar. Esta crisis se manifiesta de numerosas maneras: en el “malestar docente”, en el descontento de los padres, en los altos niveles de fracaso escolar —repitencia y deserción—, en los resultados de los exámenes para el ingreso a la universidad o en las evaluaciones de la “calidad” que impusieran las concepciones eficientistas, mientras se incrementan, simultáneamente, los procesos de exclusión social.

La investigación educativa, actualmente, se interesa en la comprensión de tales procesos, en el papel que desempeñan los distintos agentes educativos y en las posibilidades de construir en lo cotidiano, espacios de lucha que permitan el desarrollo de una escuela de calidad y no excluyente. Interrogarse acerca de los problemas de la educación supone considerar no sólo el estado de la escuela y sus actores, sino que es necesario involucrar, además, su funcionamiento como formando parte de las dinámicas sociales y políticas, es decir, a partir de sus relaciones con la sociedad en proceso de transformación y cambio y que la sumerge en un espacio de problemas sociales y culturales.

Vinculada con esta temática, se presentan algunas reflexiones en torno al problema del fracaso escolar que derivan de datos empíricos contruidos a partir de un estudio diagnóstico, realizado con fines de intervención, en una escuela ubicada en la zona nordeste del país y en un barrio periférico de la ciudad, atendiendo a una población escolar con altos niveles de pobreza (Pérez-Butti, 2005). La intención es contribuir a poner en cuestión algunas de las ideas usuales, favoreciendo procesos de *concientización* a través de la *deconstrucción* de aquellas representaciones que actúan sobre el proceso educativo e influyen sus resultados, originando una práctica excluyente.

Desde la perspectiva teórica se toman como modelos de referencia, la teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1961), desarrollada fundamentalmente por la escuela europea de psicología social, y que reconoce a este autor como el creador del concepto, que completa y actualiza el de representaciones colectivas de Durkheim; la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu (1998) quien considera a la cultura como un fenómeno político que funciona en parte para apoyar y legitimar las relaciones de poder existentes; en este caso las escuelas son concebidas como mediadoras de la sociedad y no sólo como el instrumento de ésta; así, el conocimiento en vez de ser simplemente transmitido funciona como una fuerza reproductora que parcialmente sirve para ubicar a los sujetos dentro de límites específicos de clase, género y raza. Y, finalmente los aportes de la Teoría Crítica (Giroux, 1992), que avanzando sobre la propuesta anterior, asume que lo crucial es que la cultura dominante funciona dentro de una red de relaciones sociales marcadas por una amplia variedad de antagonismos y contradicciones. La idea es que

las fuerzas materiales e ideológicas que promueven la reproducción social y cultural también producen formas de resistencia. La existencia de ideologías dominantes y constreñimientos estructurales en las escuelas, no significa que los resultados educativos sean simplemente un reflejo pasivo. Lo que está en juego en la teoría de Paulo Freire (1985) es la meta de dar a los estudiantes de la clase trabajadora las herramientas que necesitan para recuperar sus propias vidas, historias y voces.

La construcción de la información se realizó mediante entrevistas abiertas a los alumnos y sus padres/tutores, a los directivos y docentes, sumando para estos últimos los grupos focales, orientados, fundamentalmente, a identificar la imagen del alumno y los criterios para su evaluación.

## El fracaso escolar en contextos de alta vulnerabilidad

El fracaso escolar es uno de los temas más urgentes de la educación argentina, y sus dos caras —la repitencia y el abandono— constituyen aspectos recurrentes y asociados de un mismo proceso. Las estadísticas muestran que el sistema educativo tiene dificultades serias para garantizar el desarrollo de trayectorias escolares satisfactorias para todos los alumnos, tanto en la EGB como en el nivel medio. Estos problemas se traducen en insuficiencias de cobertura y deficiencias en la retención, en particular en esas etapas. A la vez, dichos procesos configuran una suerte de círculo vicioso dado que el empobrecimiento del capital cultural que luego habrán de transmitir a los hijos, reproduce inter-generacionalmente la desigualdad educativa. Otro fenómeno asociado a este problema es el de sobre-edad, el que se vincula, fundamentalmente con el ingreso tardío, la interrupción de los estudios y la repitencia, aunque sea este último aspecto el que supone un impacto más significativo, ya que puede conducir al abandono, cuando es reiterada. Esta situación, se agrava cuando las instituciones educativas no readmiten a sus repitentes: en tales casos, los estudiantes deben buscar otros establecimientos para dar continuidad a su formación, con frecuencia, alejados de su zona de residencia y, con cierta frecuencia, debido fundamentalmente a razones económicas, terminan por abandonar el sistema educativo. La escuela al expulsar a estos jóvenes, los transforma en desertores, hipotecando, de este modo, su futuro, ya que se configuran a partir de este momento, trayectorias vitales y laborales signadas por la frustración y la precariedad. Diversos estudios han constatado que, quienes no alcanzan al menos la certificación de la escuela obligatoria, tienen menos posibilidades de insertarse en el mercado laboral; y en consecuencia, mayores probabilidades de entrar en dinámicas excluyentes y socialmente desintegradoras (drogadicción, falta de participación, etc.).

Pero, las tasas de repitencia no se distribuyen de manera igualitaria a lo largo del ciclo ni entre los distintos sectores sociales, sino que tienden a ser más elevadas en los primeros años de cada trayecto que en los últimos, y requieren, por lo tanto, estrategias focalizadas en los momentos más vulnerables del proceso. También el análisis de las relaciones entre origen social y rendimiento académico muestra que la distribución del bien educativo presenta características desiguales, siendo más frecuente encontrar mayores dificultades de aprendizaje entre los alumnos que pertenecen a los sectores sociales más desfavorecidos; los indicadores educativos necesariamente se correlacionan con los socio-económicos. Por eso no es casual que los sectores que detentan los mayores índices de mortalidad infantil, menor esperanza de vida y mayor porcentaje de hogares con necesidades insatisfechas concentre, en una mayor magnitud, la problemática de la repitencia y la deserción.

Frente a este hecho, en general se asumen dos perspectivas, la primera enfatiza la incidencia de ciertos aspectos considerados propios de los actores, ya se trate de cualidades innatas o habilidades o capacidades cognitivas o de características sociales y culturales derivadas de la pertenencia social de los alumnos. La segunda —a la que adhiere este artículo— invierte el vínculo de la causalidad y define al fracaso como un proceso multicausal en cuya configuración se encuentra implicada la institución escolar como un todo, incluyendo la consideración de sus vínculos con el contexto socio-cultural: lo que ocurre en el escuela no está desvinculado del entorno socio-económico en que el sistema se desarrolla. En este sentido, se asume que, interrogarse acerca de los problemas de la educación supone considerar no sólo el estado de la escuela y sus actores, sino también su funcionamiento como formando parte de las dinámicas sociales y políticas, es decir, a partir de sus relaciones con la sociedad en su proceso de transformación y cambio, que la sumerge en un espacio de problemas sociales y culturales; pero también, reflexionar acerca de las posibilidades de construir, en lo cotidiano, ámbitos de lucha que permitan el desarrollo de una escuela de calidad y no excluyente.

En síntesis, desde esta perspectiva, el fracaso escolar es un fenómeno complejo al que contribuyen un cúmulo de factores que se articulan a lo largo de la trayectoria escolar y que finalmente terminan con la deserción/exclusión del sistema educativo del alumno *fracasado*. La deserción se constituye a partir de trayectorias vitales marcadas por altos niveles de vulnerabilidad; pero la “renuncia” a la escuela no se asocia directamente a la pobreza o a razones económicas. Se trata más bien de un proceso que se estructura a partir de un conjunto de fracasos reiterados que culmina —de modo definitivo— cuando los padres ven que los hijos no aprenden.

## Las distintas miradas de los actores: cómo y por qué fracasan

Tal como lo afirma Perrenoud, Ph., (1996) la identificación del éxito/fracaso escolar se encuentra asociada a las técnicas de evaluación y la construcción de escalas jerárquicas al interior de la escuela. Desde tal perspectiva, se opera una suerte de estratificación de los alumnos que superan las instancias de evaluación y aquellos que van a exámenes y recuperatorios, es decir, no logran alcanzar los parámetros de evaluación establecidos. Frente a esta situación cada actor elabora una idea tendiente, al mismo tiempo, a entender/justificar el fracaso, identificando causas, motivos o razones, aunque la responsabilidad caiga, recurrentemente, sobre el alumno.

### La visión de los docentes

La imagen prevaleciente entre los docentes con respecto a la comunidad educativa que atienden es la de carencia, tanto en términos cognitivos como económicos, sociales y culturales; el rasgo que los distingue es su pertenencia al sector de “*escasos recursos*”, a esto se suma la “*desintegración familiar*” —niños que viven con un solo progenitor, “*familias disgregadas*”—.

El otro rasgo a destacar es la distancia social que emplean para describirlos, ya sea a partir de una imagen idealizada: “*son niños no contaminados por la televisión*”, “*todo lo hacen con inocencia*”, o bien enfatizando las características de estos grupos familiares que se apartan de los modelos convencionales de la clase media, y en este sentido “*diferentes*” y alejados del alumno tipo. Hay una idea fuerte en torno al

abandono y despreocupación de los padres, quienes no asisten a las reuniones, no siguen su trayectoria escolar, etc. Así, frente a esta cultura familiar y juvenil que advierten, se encuentra la escuela que *"va por un camino y la realidad de ellos va por otra diferente"*.

Este énfasis en la problemática social les plantea una tensión permanente entre brindar conocimiento y brindar contención socio-afectiva; cualquiera sea la posición que se adopte los conocimientos que se proponen tienden a estar devaluados en razón de las características atribuidas a los alumnos: *"no se puede ir más allá"*, *"hay que conformarse"* y, en este sentido, las exigencias son acordes *"a lo que ellos pueden dar"*, porque en caso contrario *"no se sabe si el diez por ciento aprobará"*. Con todo, el nivel de requerimientos no es uniforme, y a algunas materias llegan alumnos sin los conocimientos previos esperados, mientras que en otras, los niveles de desaprobación superan el cincuenta por ciento.

Ante esta situación los profesores se sienten desbordados. Deben dar respuestas —que los alumnos no encuentran en el hogar—, a cuestiones de diversa índole o problemáticas que incluyen la violencia y el abuso: *"tenemos que hacer de mamá, de asistente social, de psicóloga y por último de profesora"*. Así, mientras constatan que la formación docente que recibieron no es congruente con las exigencias de su práctica, manifiestan, al mismo tiempo, temores, dudas e insatisfacciones, de aparecer como fracasando en su rol cuando los alumnos no aprenden, y cuestionándose acerca de la utilidad de la materia que enseñan: *"creo que mi materia no es tan inútil"*.

Sin embargo, niegan su responsabilidad o participación en los problemas educativos de sus alumnos, rechazando, como una incitación a la promoción indiscriminada, toda recomendación a prestar atención al número de alumnos no aprobados en su materia —*"quieren que todos seamos analfabetos"*— y consideran que todo deriva de cuestiones de orden socio-cultural, de la sociedad en general, y del sistema educativo y sus dirigentes en particular.

## La perspectiva de los alumnos y su familia

Por el contrario, los alumnos no dudan en hacerse cargo de las situaciones de fracaso escolar por la que atraviesan, debido a que *"no estudian lo suficiente"* o bien *"no entienden"*. Esta tendencia a asumir la responsabilidad del fracaso académico, se acompaña —correlativamente— de un muy bajo nivel de autoestima: *"...y, no aprendía o no quería entender nomás... era un problema mío"*.

En este proceso de culpabilización de sí mismos reservan, sin embargo, una mirada crítica sobre algunos aspectos del funcionamiento de la escuela que merecen ser señalados (y en este sentido, coinciden en parte con los padres): ven a los profesores como escasamente dedicados a sus tareas, destacan sus numerosas inasistencias, junto con un nivel de exigencia no acorde con la falta de claridad en las explicaciones y su negativa para reiterarlas. Esto configura, una de las razones a las que asocian el abandono, junto con las cuestiones de índole laboral, y la falta de elementos necesarios, incluso la ropa. En estos casos, la concurrencia a la escuela deviene un *"gasto"* inútil cuando *"no se saca nada"*. A veces, el abandono se vincula con el desánimo que sobreviene cuando tienen dificultades para preguntar porque no entienden, ante *"el enojo del maestro"*. De hecho, e independientemente de las razones aludidas, los que abandonan el sistema son alumnos con experiencias previas de fracaso reiterado y repitencia.

Con todo, tanto padres como hijos coinciden en atribuir a la educación un valor importante en la vida y en las posibilidades de inserción social que brinda, más allá de que algunos no puedan, momen-

táneamente, incluirse en el proceso de la escolaridad. En palabras de uno de los entrevistados *"la escuela es más segura"* en el sentido de que con una certificación hay mayores probabilidades de lograr un empleo. La idea de *"poder llegar a ser alguien"* a través de la educación y *"no andar croteando"* se repite insistentemente, tanto entre los que asisten como entre quienes abandonaron el colegio. Además, la escuela es vista como un centro de sociabilidad, ya que allí encuentran los amigos, que en su mayoría viven en el mismo barrio.

## La dinámica institucional

Junto con estas representaciones construidas por los actores y que estructuran las distintas prácticas se plasma una dinámica institucional que, siguiendo el modelo del *análisis institucional*<sup>1</sup>, puede calificarse de regresiva y que se tipifica fundamentalmente en algunos de los rasgos que propone Lidia Fernández (1992): pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, originar líneas exploratorias de solución; preponderancia del prejuicio sobre el juicio; proceso creciente de aislamiento del entorno comunitario; incremento de la angustia que deriva de la idealización de estados pasados a los que se procura regresar, entre otros. Esta dinámica regresiva se manifiesta en el interior de esta escuela por el predominio de:

- a) Cultura del facilismo y escaso compromiso con la tarea: manifiesta en las frecuentes inasistencias y suspensión de actividades por motivos diversos: por ejemplo cuando llueve, pauta que aparece como instituida y naturalizada: *"los alumnos ya saben que cuando llueve a la hora del ingreso no hay clases"*.
- b) Práctica pedagógica rutinaria y esquemática, con predominio de modelos unidireccionales de comunicación donde el docente va volcando el conocimiento en los alumnos que aparecen como meros receptores. Las clases se basan, preferentemente, en el dictado de los contenidos que los chicos copian desganadamente, y que se legitima por la falta de una biblioteca o las posibilidades de fotocopiar textos, debido a la escasez de recursos económicos de los alumnos.
- c) Los conocimientos que se imparten son restringidos y devaluados, en concordancia con las bajas expectativas que generan los docentes, en este contexto.
- d) Clima del aula caracterizado por el aburrimiento y la apatía de los alumnos: quienes responden mecánicamente a las consignas. Se advierte vergüenza y retraimiento para participar por parte de algunos de ellos —lo que está asociado con su bajo nivel de autoestima—, sin que el docente ensaye alguna estrategia que ayude a generar un clima de trabajo superador. (Se debe recordar que algunos de los alumnos entrevistados dicen abandonar la escuela por sus dificultades para relacionarse con los docentes).

---

<sup>1</sup> Lourau (1993): *El análisis institucional*, Buenos Aires: Amorrortu; Mendel, Gerard; *La sociedad no es una familia*, Buenos Aires. Paidós.

- e) Faltan estrategias de recuperación o seguimiento: se agrupa a los alumnos *"problemáticos"* en una división, constituyendo una suerte de curso estigmatizado en el que se aglutina toda la dificultad. Este mecanismo institucional de concentración o aislamiento fóbico de las situaciones problemáticas favorece una actitud expulsora, ya que los docentes se van sintiendo *"aliviados"*, a medida que quienes asisten a estos cursos y que *"no les interesa nada de la escuela"*, según consideran, dejan de concurrir; en consecuencia, están convencidos de que sólo *"terminan los que vinieron a trabajar en serio, los que vinieron a molestar finalmente se van"*.
- f) El control disciplinario concentra la energía del docente: en particular en estos cursos que se auto-definen como difíciles o problemáticos, son una constante los alumnos inquietos y hay que *"cuidar"* que no se vayan del curso, que no se molesten entre los mismos alumnos, etc.).

## Algunas consideraciones a modo de conclusión

El fracaso escolar es un fenómeno complejo al que contribuyen un cúmulo de factores que se articulan a lo largo de la trayectoria escolar y que finalmente terminan con la deserción/exclusión del alumno, del sistema educativo. El uso de uno u otro término no es aleatorio y encierra toda una teoría interpretativa del fenómeno en la que el alumno pasa a ser sujeto u objeto alternativamente de este proceso de fracaso.

Como todo proceso social, se configura a partir de prácticas sociales que resultan subsidiarias de los sistemas representacionales de los actores involucrados y que refieren a la vez a sí mismos y "al otro": alternativamente los docentes y los alumnos y sus familias.

Para los docentes la "carencia" se traduce en incapacidad para acceder de manera exitosa al conocimiento escolar que desea impartir la escuela y, en este sentido, los alumnos aparecen como responsables de su fracaso, idea que se recupera tanto en el discurso de los padres, como en el de los chicos. La imposibilidad de apropiarse de los bienes culturales que imparte la escuela deriva de la distancia que existe entre este alumno real con el que el docente se relaciona y el alumno tipo, destinatario imaginado de su proceso de formación: un niño perteneciente a los sectores medios, bien alimentado, próximo en conocimientos, valores y normas al maestro que le enseña. Las representaciones de los profesores sobre las prácticas educativas permiten advertir que el proceso de interacción profesor-alumno se realiza a partir de una realidad construida por el profesor y otra imaginada por el alumno: el profesor construye un alumno ideal, que posee todas las características deseadas y corresponde a todas las buenas expectativas, pero de hecho, imparte sus conocimientos e interacciona con el alumno real al cual él rechaza, sujeto concreto que presenta contradicciones. Al mismo tiempo, los estudiantes organizan, también, una imagen del profesor ideal que los conducirá, a través de la educación, hacia el progreso económico y social. Mientras que el deseo del alumno ideal alimenta la práctica del profesor y hace negar las posibilidades del real, el alumno alimenta el sueño de poder del profesor, valorando y legitimando sus prácticas con la expectativa de que así podrá alcanzar las mismas (Prado de Souza, 2000).

En las respuestas de los docentes se advierte, en congruencia con el modelo de las Representaciones Sociales una tendencia hacia la naturalización de lo social: la pertenencia de los alumnos

a sectores sociales de escasos recursos, y modelos atípicos de organización familiar, determinarían en ellos, ese desinterés por la educación que los lleva, en algunos casos, a fracasar y, en otros, a “desertar”<sup>2</sup> del sistema educativo para responder a cuestiones de orden económico y laboral. Para la percepción de los maestros, el éxito y el fracaso escolar como resultado de las distintas posibilidades de apropiación del capital cultural valorado por la escuela deriva de causas naturales (el bajo nivel de inteligencia del alumno) o vinculadas con la voluntad del individuo (pertenencia a un medio socio-familiar que no valora adecuadamente la educación). Es a partir de tales ideas que se organiza una práctica educativa devaluada: menos conocimientos, menos exigencias, menos disposición para enseñar, con la intención de adecuarla a las características de la población escolar: “no se puede ir más allá”, “hay que conformarse”, “en relación a lo que ellos pueden dar”.

Como contrapartida, los alumnos configuran la representación de sí mismos a partir de tales distinciones, las dificultades que surgen en las distintas materias se adjudican a un déficit cognitivo del alumno mismo, la referencia a las estrategias de enseñanza que se emplean aparecen muy en un segundo plano: “*es por falta de voluntad mía*”; “*es por mí, a veces es por el profesor... pero no, es por mí*”; “*cuando estoy en la escuela y me toman el examen no puedo concentrarme, me pongo nervioso*”. Este reconocimiento de su propio fracaso constituye una experiencia negativa que daña su autoestima y perturba el proceso de construcción de su identidad (tarea evolutiva central en la etapa de la adolescencia que atraviesan estos alumnos). El proceso de construcción de la imagen de sí mismo y su propio rendimiento se organizan desde la mirada del otro, en este caso el docente, que lo reconoce y lo define, en tanto figura con autoridad que establece, según su propio criterio, los parámetros del saber y no saber. “Así su ser es un ser percibido, un ser condenado a ser definido en su verdad por la percepción de los demás” (Castorina-Kaplan, 2003, p. 25).

Este juego de representaciones y auto-imágenes deriva en un proceso de culpabilización/victimización que contribuye a consolidar y reproducir el proceso de fracaso/exclusión. En este proceso, cuando la causalidad es interna, es decir derivada de la conducta y las características personales, el sujeto aparece responsable —culpabilización— de la situación por la que atraviesa. La contracara de este discurso es la des-responsabilización de la escuela como institución: cuando se destaca la causalidad externa (o social) derivada de la situación, el individuo aparece adoptando un rol pasivo —victimización del docente— ante las circunstancias, presentándose como agente y no como actor.

De este modo, se advierte una circularidad en las argumentaciones que termina haciendo al objeto sujeto (responsabilización) y al sujeto objeto (victimización) y tiene importantes consecuencias en la normalización del alumno frente a una situación contradictoria al tiempo que refuerza prácticas reproductivistas y excluyentes. En cualquier caso, la escuela deviene un elemento neutro, que desconoce el juego de relaciones sociales y su incidencia en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Desde este planteo, los docentes aparecen alejados de toda posibilidad de realizar una práctica pedagógica crítica y transformadora, de ahí la circularidad.

Pero, este proceso de culpabilización/victimización al que recurren los docentes debería ser interpretado como un mecanismo de defensa colectivo en respuesta a las condiciones de trabajo

---

<sup>2</sup> El diccionario de sinónimos propone para deserción: traición, defección, perfidia, infidelidad, deslealtad, mientras que para exclusión corresponde supresión, eliminación, expulsión.

desfavorables en las que se desempeñan. Por lo tanto, es necesario considerar la cuestión del fracaso atendiendo a la dinámica social interna de las instituciones educativas, pero también al contexto en las que ellas se insertan. Son las instituciones las que justamente instituyen mecanismos de producción discursiva que funcionan en su interior y es allí donde es posible comprender cabalmente su sentido. En definitiva, las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socio-económico en el que están situadas, sino que son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, los significados y las subjetividades. Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase no son universales a priori sino construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticas específicas.

Además, se llama la atención acerca de la importancia de la dinámica institucional, porque los enfoques centrados en la organización escolar y el pensamiento del profesor presentan semejanzas epistemológicas ya que al centrar la atención en lo específico (la escuela) o lo individual (el profesor) pierden de vista lo social y histórico.

Finalmente, el otro tema que se presenta a la reflexión es la necesidad de reconocer a la escuela en tanto construcción histórica de la modernidad y por lo tanto contingente. Como señala Tadeu da Silva (1997), esta escuela estuvo destinada a un sujeto moderno y unitario que hoy no existe: “sin sujeto moderno no hay educación moderna” (p. 276). Actualmente nos enfrentamos a otra escuela —la que se configura como consecuencia de los procesos de globalización y creciente empobrecimiento y exclusión de la población— y en la que se verifican racionalidades diferentes y estrategias distintas de gobernabilidad, orientada también hacia la producción de nuevos sujetos y nuevas identidades sociales, pero en la que la educación deja de ser un derecho destinado a compensar desventajas, para convertirse en un bien de consumo, obtenido en niveles compatibles con el poder de compra de los clientes (id., p. 283). Pero este modelo también es una construcción histórica y por lo tanto contingente; en consecuencia, los cuestionamientos que se hacen desde las posiciones pos-modernas y pos-estructuralistas no deben basarse en la nostalgia de la escuela que ya no tenemos sino que deben ser la ocasión de pensar en una nueva escuela que renueve la perspectiva crítica en educación.

## Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1998): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Ediciones Laia.
- CASTORINA, José A. y KAPLAN, Carina (2003): Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En CASTORINA, José A. (comp.): *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, pp. 9-27.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1996): *Instituciones Educativas*, Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, Paulo (1985): *La naturaleza política de la educación*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, Henry (1993): *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- MOSCOVICI, Serge (1961): *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- PÉREZ RUBIO, A. M. y BUTTI, Federico (2005): *Hagamos de la escuela nuestro lugar. Relato de una experiencia para revertir el fracaso escolar en la enseñanza media*. Corrientes: Centro de Estudios Sociales – UNNE.



- PRADO DE SOUZA, Claritza (2000): Develando la cultura escolar. En JODELET, GUERRERO TAPIA (comp.). *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
- PERRENOUD, P. H. (1996): *La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid: Ed. Morata.
- TADEU DA SILVA, T. (1997): El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal? En VEIGA NETO, A. (comp..) *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Alertes.