



Anuario de Investigaciones

ISSN: 0329-5885

anuario@psi.uba.ar

Universidad de Buenos Aires
Argentina

Elichiry, Nora Emilce; Arrúe, Carola; Aizencang, Noemi; Maddonni, Patricia; Nakache, Débora; Scavino, Carolina

Sistemas de aprendizajes e inclusión educativa. Procesos cognitivos interactividad

Anuario de Investigaciones, vol. XII, 2005, pp. 53-58

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139941004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

SISTEMAS DE APRENDIZAJE E INCLUSIÓN EDUCATIVA. PROCESOS COGNITIVOS E INTERACTIVIDAD

LEARNING SYSTEMS AND SCHOOL INCLUSION: COGNITIVE PROCESSES AND INTERACTIVITY

*Elichiry, Nora Emilce¹; Arrúe, Carola²; Aizencang, Noemi³;
Maddoni, Patricia⁴; Nakache, Débora⁵; Scavino, Carolina⁶*

RESUMEN

El objeto de esta línea de investigación^a, es el de documentar micro procesos cotidianos que pueden favorecer la inclusión de los sujetos en las instituciones educativas.

Se han indagado sistemas de aprendizaje que describen las relaciones entre dos entornos educativos cotidianos: *familia y escuela* en las continuidades-discontinuidades que presentan.

Para este propósito se han ponderado los ejes temáticos referido a "deberes escolares" y actividades "tutoriales" por ser éstos espacios cotidianos de interacción entre alumnos, docentes y padres. Se ha ponderado el nivel de *análisis psicológico* en lo referido a procesos cognitivos involucrados en las actividades de aprendizaje en sus contextos.

Dados los altos índices de "fracaso escolar" la investigación se ha centrado en el estudio de los primeros ciclos de educación básica y media.

Palabras clave: Cognición situada, deberes escolares, acciones tutoriales, relaciones familia-escuela.

ABSTRACT

The purpose of this line of research in Educational Psychology is to identify the elements that favor school's inclusion. This study aims to examine activities and learning systems permitting to describe the relationships between two different quotidian educational environments: school and family. It undertakes the description and analysis of the continuity-discontinuity lines that exist between them. In order to do that, two different topics have been given a special significance: "homework" and existing "tutoring practices". Both of them are considered as daily interaction spaces between students, teachers and parents. Here, a special care is given to the *psychological analysis* referred to the cognitive processes involved in different learning activities in their contexts. The investigation is focused on the study of the firsts levels of elementary and high school education, given the high ratio of "school failure" found there.

Key words: situated cognition, homework, tutoring practices, and home-school relationships.

¹ CAS en Psicología Educacional (1976). Programa: "Human Development and Psychology". HGSE. Universidad de Harvard. Cambridge, Mass. USA. *Master* en Educación (1974). Programa: "Master for general purposes" (HGSE). Universidad de Harvard. Cambridge, Massachusetts. USA. Psicopedagoga (1965). Universidad del Salvador. Bs As. Argentina. CARGOS ACTUALES en la Facultad de Psicología de la UBA: Directora del Programa de Maestría en Psicología Educacional, Profesora Titular *Plenaria* de Psicología Educacional, Directora de Proyecto UBACyT 2004-2007. "*Relaciones familia escuela en los aprendizajes cotidianos*".

² Docente interina de la Cátedra I de Psicología Educacional. Ayudante de investigación. Maestranda.

³ Docente regular de la Cátedra I de Psicología Educacional. Ayudante de investigación.

⁴ Docente regular de la Cátedra I de Psicología Educacional. Investigadora formada. Maestranda.

⁵ Jefa de Trabajos Prácticos (JTP) regular de la Cátedra I de Psicología Educacional. Investigadora formada. Doctoranda.

⁶ Docente interina de la Cátedra I de Psicología Educacional. Ayudante de investigación. Maestranda.

INTRODUCCIÓN

Las contribuciones de las investigaciones, en sociología (Perrenoud 1997), psicología (Scrybner-Cole 1982) y educación (Rochex 2002) permiten afirmar que los procesos de construcción del éxito y del fracaso escolar y las desigualdades de naturaleza social en la instrucción escolar dependen, en gran medida, de la manera en que los alumnos y alumnas interpretan las situaciones escolares y del funcionamiento cognitivo que utilizan en esas situaciones y actividades de aprendizaje. Los resultados convergen en destacar la influencia del tipo de tratamiento y apoyo que los alumnos y alumnas reciben en el contexto familiar y escolar.

En la etapa anterior, de línea de investigación que venimos desarrollando, la indagación se ha centrado en la evaluación escolar de algunas actividades de aprendizaje de los niños y niñas en los deberes escolares. Muchas de esas actividades como - lectura de mapas y formatos, modos de evocar conocimientos previos para establecer relaciones, adquisición de estrategias básicas para plantear y resolver problemas, incorporación de procedimientos y rutinas productivas de organización y planeamiento del tiempo- no fueron enseñadas en el contexto escolar y luego éstos fueron ejes centrales en las evaluaciones de aprendizajes.

La pregunta que nos formulamos en la etapa actual del proyecto, remite al tipo de demanda cognitiva que la escuela propone en los deberes a ser realizados en el hogar y en las acciones de tutelaje. En particular nos interesa profundizar en aspectos de soportes familiares e institucionales disponibles para que los alumnos y alumnas puedan responder en forma adecuada al tipo de tareas solicitadas en relación a los contenidos y procedimientos.

FUNDAMENTOS

La familia y la escuela son instituciones sociales, altamente implicadas en la formación educativa de los niños, niñas y jóvenes. Cada una de ellas constituye un contexto educativo diferente, que otorga una finalidad y un *sentido* a las actividades educativas que en él se desarrollan en distintos grados de formalización. Esto supone que cada uno de estos contextos reviste cierta especificidad, a la vez que ambos se interrelacionan.

Algunas investigaciones recientes realizadas en Francia (Rochex 2002) señalan que existen “malentendidos frecuentes y recurrentes entre docentes, estudiantes y padres en relación con aquello que es necesario hacer para aprender y en particular para aprender temas específicos, en relación con lo que el docente espera que los alumnos hagan, y en relación con lo que los alumnos efectivamente realizan”^b.

¿Qué debe hacerse para aprender y para aprender una

materia en particular? ¿Qué implica para los estudiantes pensar y aprender en la escuela y en la casa? ¿Qué clase de actividad, requiere el aprendizaje escolar?

Los resultados de estos estudios demuestran que las respuestas a estos interrogantes están muy lejos de ser obvias para los alumnos, en particular para aquellos cuyas familias tienen poca experiencia con las rutinas escolares. Pueden además, equivocarse acerca del tipo de trabajo que se les pide y a las actividades intelectuales demandadas para aprender con éxito en la escuela; las que son muy diferentes de aquellas requeridas para manejarse en la experiencia cotidiana. Estos “errores” se originan en los primeros grados y producen efectos acumulativos que luego conducen a rendimientos escolares muy desiguales. Es así que la impronta inicial repercute en los sujetos en forma negativa en la posterior escolaridad.

Desde los estudios documentados por (Cole - Engeström 1993). y (Moll -Greenberg 2001) la utilización de la actividad o evento como unidad de análisis permite relevar la imbricación individuo-contexto y la forma en que el desarrollo psicológico de los sujetos está interrelacionado. El hecho de que el contexto escolar favorece el desarrollo de determinadas modalidades cognitivas en los individuos (Rogoff 1993), lleva a plantear en un grado de complejidad mayor lo propuesto por las teorías de la reproducción en las problemáticas del fracaso escolar de niños provenientes de familias alejadas de la cultura escolar. Cabe preguntarse también por cuáles son las lógicas con las que dichas familias organizan su vida cotidiana, y que orientan el desarrollo de los sujetos también en un sentido determinado.

La relación entre la familia y la escuela, en tanto que contextos educativos con diferentes grados de formalización, constituye un sistema complejo. Por ello nos parece pertinente revisar los supuestos sobre los cuales se apoyan los formatos de interacción propuestos desde la escuela hacia las familias^c. Es desde esta conceptualización que se procura analizar la forma en que docentes, padres y alumnos estructuran la actividad conjunta.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente es un estudio descriptivo centrado en el análisis de la interacción; entendida como actividad situada en tiempo y espacio. Esta orientación deriva de la perspectiva de los *sistemas de actividad* (Engeström, Y: 1987) que a nivel metodológico supone articular información proveniente de diferentes órdenes: sistema social, familiar, escolar y analizar sus restricciones o procesos de regulación.

La investigación focaliza, en la reconstrucción de las interacciones contextualizadas de sujetos en tanto “activos realizadores del mundo social”. Se considera como

unidad de análisis las actividades organizadas por patrones culturales que tienen lugar en entornos específicos: en este caso familia y escuela. En estos participan las personas tratando de alcanzar determinadas metas que dan sentido a esas actividades dentro de un determinado entramado social y cultural.

En base a lo anterior se adopta un enfoque metodológico cualitativo que articula información proveniente de diferentes sistemas actividad. Los ejes que delimitamos para el análisis son los referidos a: sujetos, familias e instituciones.

BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

Rastrear el sentido de los deberes escolares supondría comprender la emergencia de los mismos, en tanto que hecho social, dentro de un conjunto de sistemas vinculantes que crean las condiciones de su producción. En esta línea, el interés se centraría en comprender dichas condiciones, es decir problemas, objetos, finalidades y usos, que se dieron para que el deber escolar se constituyera en una herramienta válida para las prácticas escolares, y luego, cómo ésta se fue transformando.

Al preguntarnos sobre qué son los deberes escolares y cómo surgieron, primero nos acercamos a su sentido semántico y etimológico. Algunas definiciones del término Deber^d:

1 - Precede a un infinitivo para expresar la obligación o necesidad de que se cumpla lo expresado en el infinitivo.

2- Obligación (cosa que se está obligado a hacer).

En plural: ejercicios o tareas que un niño ha de realizar fuera de clase, como complemento de lo explicado en ella.

En el diccionario etimológico^e Deber: h. 1140 del lat. *Dèbère* (derivado de *habère* 'tener') sustantivado en el sentido de 'obligación moral', ya a fines s. XVI.

Partiendo de estas definiciones los deberes escolares, supondrían el cumplimiento de una obligación, relativa a la escuela, la pregunta sucesiva es ¿qué es lo que se cumple? y ¿Para qué o con qué objetivo se cumple?

En la bibliografía revisada hasta el momento sobre la historia de la educación, son pocas las referencias que aparecen sobre los deberes escolares. En el Tomo I de Historia de la Educación Argentina de Adriana Puiggrós (1990) se puede encontrar que el surgimiento o al menos el uso de los deberes escolares en la organización de la escuela, estuvo ligado a las prácticas de disciplinamiento. Los deberes aparecerían entonces, como parte de un proceso de transformación disciplinar de la escuela sobre los alumnos, pasando de los castigos corporales a la coerción moral. Por ejemplo, Puiggrós señala las indicaciones minuciosas que aparecen en el artículo

"Instrucciones del director de una escuela al personal docente, al iniciar las tareas escolares del año", publicado por *El Monitor de Educación Común* en 1915, respecto a los cuadernos de deberes:

"Tamaño de cuadrícula, tipo de tinta, ubicación y ancho del margen, separación entre uno y otro deber mediante líneas de grosor y longitud previstas; letra derecha (...) y centenares de indicaciones más. Pero nada debe ser forzado, todo amablemente inducido, y en un clima sereno, donde las clases se dicten a media voz, cual el murmullo que denuncia la levedad de los cuerpos y las mentes allí presentes, y en el mismo acto reprime los gestos desarticulados y violentos, la pesadez de los vínculos de poder en constante reproducción, el grito contenido" (1990: 341-342)

Pareciera pues que los deberes o tareas escolares, tienen un campo de visibilidad con la constitución de la escuela normal, obligatoria y laica, constituyéndose como una práctica más que define el dispositivo escolar (Varela y Álvarez-Uría: 1991).

En otros trabajos acerca de la historia de los deberes escolares, en la Unión Europea y Estados Unidos, se ha encontrado que el abordaje de la misma no estaría tan vinculado al aspecto disciplinar sino a la concepción pedagógica subyacente y su vinculación con el crecimiento político-económico del país.

Hernández Castilla, R., Martínez Borda, R. y Risueño Jurado, V. (2003) presentan el siguiente esquema sobre la historia de los deberes escolares para la Unión Europea:

Siglo XIX: las tareas escolares estaban centradas en la memorización y con prácticas de encierro infantil en relación a la práctica familiar y valorada como una herramienta pedagógica esencial.

Siglo XX, 1930: las tareas escolares debían realizarse exclusivamente en la escuela, bajo vigilancia del maestro y en un ambiente especialmente diseñado para aprender con iluminación apropiada, escritorios y tranquilidad para estudiar. Hacia la década del 50' las autoras registran una disminución de las tareas escolares, para en la década del 60' registrarse un incremento favorable, con aceptación de las familias. Este incremento lo relacionan con un interés de los países por competir en cuanto a desarrollo y formación. Para fines de los 60' y principios de los 70' se registra una nueva disminución de las tareas o deberes escolares fundada en las horas que transcurre el niño en la escuela y la fatiga que esto podría ocasionarle. Al mismo tiempo la tarea o deber escolar pierde valor como herramienta pedagógica. Para llegar a la década del 80' y 90' con un renovado reconocimiento del valor de las tareas escolares como garantía de formación y éxito futuro.

Las autoras señalan que estos recorridos han variado en los diferentes países de la Unión Europea, en tanto al

criterio, la cantidad de tiempo y la finalidad pedagógica de los deberes.

En los Estados Unidos B. Gill y S. Schlossman (2004) examinan, la relación entre las tendencias pedagógico - académicas dominantes acerca de los deberes escolares y su impacto sobre:

- las opiniones de los padres acerca de los deberes
- la cantidad de tarea que los niños y adolescentes realizan, medida en horas de dedicación diaria o semanal.

Los autores dividen el análisis en cuatro períodos:

Siglo XIX: los deberes escolares eran prerrogativa de los alumnos de la escuela secundaria. Los mismos aparecen caracterizados como connaturales a la asistencia a la escuela, y a la tendencia pedagógica de la ejercitación y la repetición de lecciones de memoria. Por lo mismo, pocos adolescentes podían “darse el lujo” de asistir a la escuela, dada la gran cantidad de horas de dedicación extra (un mínimo de 2 a 3 por día, fines de semana incluidos) que ello exigía; y que iba en detrimento de su participación en la economía familiar

Primera mitad del Siglo XX: Era de la Educación Progresista, los deberes son vistos como una sobrecarga de trabajo escolar que evita la posibilidad de dedicación a otras actividades consideradas también importantes y educativas (el juego, los paseos, etc.). No sólo atentan contra la salud física y mental de los niños y alteran la dinámica de interacciones familiares, sino que no favorecen el aprendizaje.

Los años '50 y '60: Luego del lanzamiento del Sputnik por los rusos, el reformismo es reemplazado por un movimiento en pro de la excelencia académica que según los autores continúa hasta nuestros días. Ubican en este período su surgimiento, en que sus representantes alegan la necesidad de reivindicar a los deberes escolares (no ya desde una metodología de “ejercitación - memorización”, sino con formas alternativas), como medio para el logro de un mayor rendimiento académico por parte de los alumnos. La educación se concibe como la clave para poner a Estados Unidos en un lugar de superioridad militar y tecnológica, y los deberes son parte esencial de este logro.

Desde los años '70 hasta la actualidad: el movimiento en pro de la excelencia escolar y el visto bueno a los deberes escolares continúa, esta vez en función de mantener a Estados Unidos al frente de la competencia de mercado a nivel mundial. Los autores señalan que por primera vez aparecen en la agenda de la discusión acerca de los deberes los niños asistentes de primer a tercer año, que registran un aumento de dedicación a deberes escolares (antes muy poca). Señalan esto como un efecto negativo, ya que consideran que los deberes no son beneficiosos en esta edad, aunque sí en los alumnos mayores (cuya cantidad de dedicación a los deberes no sufre

modificaciones).

Los autores concluyen que el tema de los deberes ha suscitado intensos debates durante los últimos 100 años, que la opinión de los padres, independientemente de las tendencias académicas mayoritarias, se ha mantenido siempre a favor de los mismos; y que si bien las prácticas relacionadas con los deberes cambian muy lentamente a través de la historia (más lentamente que los discursos académicos al respecto), no son inamovibles.

Quedan planteados temas de sumo interés, que merecen profundizar el análisis: la política acerca de los deberes, su cantidad recomendable, su modalidad, los tiempos de su implementación, cómo se los conciba; afecta a alumnos, sus familias, la relación familia-escuela y a la escuela misma y el trabajo de docentes y directivos. O sea: los deberes pueden constituir un eje en torno al cual gira la vida escolar en sentido amplio, de todos los involucrados. Una vez más, y retomando estos recorridos, podemos volver a plantear la pregunta que acerca de los deberes formulábamos más arriba: ¿qué es lo que se cumple? y ¿Para qué o con qué objetivo se cumple?

Por lo visto, el sentido de los deberes escolares varía según las metas del sistema escolar vigente y su articulación con el contexto socio-histórico en el que transcurre.

Este análisis nos ha permitido visibilizar dos aspectos de los deberes escolares: el disciplinar y el estratégico, al interior de las prácticas de promoción del aprendizaje y desarrollo pero no da cuenta de los procesos psico-educativos involucrados.

Cabe señalar que del material relevado acerca de la historia de los deberes, la función mediadora que éstos cumplen entre la escuela y la familia, hay un eje central de análisis desde las perspectivas de la teoría de la actividad (Lacasa, P: 1999; Gallimore y Goldemberg: 1993), que sólo aparece mencionado en forma tangencial.

INDAGACIONES Y RESULTADOS PRELIMINARES

- Deberes escolares en la escuela básica.

Los estudios realizados en esta etapa del proyecto, muestran que existen diferencias importantes en el apoyo familiar que los alumnos y alumnas reciben para la realización de los deberes escolares.

En los grupos familiares correspondientes a los sectores de mayor nivel educativo se observan dos estilos predominantes: uno en el cual se da importancia a favorecer la autoconfianza en la preparación de los deberes, mientras que otras familias buscan más bien metas educativas de carácter relacional. Las madres y padres de altos niveles educacionales muestran un mayor apoyo intencional, es decir, enseñanza directa de los contenidos escolares; con frecuencia delegando en maestros/ as particulares ó en acciones tutoriales con

especialistas. En las familias de bajo nivel educacional -en los casos en que se cuenta con ese apoyo- es más frecuente una guía indirecta de tipo emocional -“animando”- y de vigilancia del cumplimiento de la tarea.

Los modos de organización familiar en torno a los deberes escolares varían y se observan algunas tendencias predominantes respecto a escolarizar el ámbito familiar con instancias que reproducen el modelo de educación formal. Hemos registrado que en la minoría de los casos -de la muestra estudiada- el grupo familiar se orienta a brindar apoyo en la búsqueda de información, a responder los interrogantes planteados por niña/ os y a favorecer el establecimiento de relaciones entre los contenidos.

Con respecto a la asignación de deberes, los contenidos que la escuela pondera tienden a omitir la historia sociocultural de las familia y las condiciones que existen en el entorno social-comunitario para responder al apoyo que la escuela requiere.

- Tutoriales en escuelas medias

Este eje temático se ha iniciado recientemente al interior del mismo Proyecto global y se centra en la función de “tutoreo”. Los resultados de nuestras investigaciones anteriores (Elichiry 2004) muestran que las actividades tutoriales tienden a generar espacios favorecedores del rendimiento escolar y parecieran convertirse en condición de desventaja para muchos alumnos y alumnas que carecen de ella. En esta línea, se propone alejarse de los supuestos clásicos de déficit, para orientar hacia a descripción de situaciones y estrategias que tienden a favorecer los aprendizajes del sujeto educativo en los contextos complejos en que se desenvuelve.

En el marco de estos planteos, el presente recorte surge en torno a una vieja y siempre vigente preocupación por los registros acuciantes de exclusión escolar y el “no destino” de muchos niños y jóvenes que no acceden o lo hacen a medias, en las escuelas del sistema educativo.

Frente a las altas cifras de repitencia y abandono que se registran en los primeros años de la escolaridad media, las instituciones como así mismo las políticas centrales y locales, han generado espacios educativos específicos con la intención de garantizar una mayor inclusión de los jóvenes y promover la continuidad en sus estudios.

En función de esta problemática, se intenta documentar las *tramas institucionales* que se producen en situaciones específicas de tutorio o apoyo, características de los espacios educativos mencionados, y el sentido que los propios sujetos y sus familias le atribuyen en tanto experiencia educativa.

Nuestro recorte de investigación apunta a comprender los procesos y trayectorias escolares de los jóvenes sostenidos en una perspectiva próxima a la de la cognición situada planteada por Lave (Lave, 2001) que recupera, a su vez, las dimensiones no contempladas habitualmente

por las perspectivas cognitivas estrechas, ligadas a lo motivacional, lo afectivo o en términos más amplios, a lo experiencial. Para este autor, el aprendizaje como el conocimiento, es producido en el seno de un funcionamiento intersubjetivo y *distribuido* entre sujetos. El conocimiento es mudable, *inestable*, producto de una actividad cultural que lo produce y significa; el aprendizaje se entiende como los *cambios en las formas de comprensión y participación* de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de *apropiación cultural*; se trata de una *experiencia* que involucra la afectividad, el pensamiento y la acción.

Desde esta perspectiva, el propósito es describir y comprender las diversas situaciones que las instituciones educativas generan en pos de contribuir a que los jóvenes participen. Como ha señalado Rogoff, “participar” significa tanto *tomar parte* como *ser parte*. Lo que varía en el aprendizaje y desarrollo no son sólo nuestras formas de tomar parte, colaborar en la resolución de problemas, hablar, etc. (las figuras clásicas de “participar”) sino, nuestra manera total, vivencial, de *ser parte* de la situación compartida (cf. Rogoff, 1994, 1997).

Es nuestra intención aportar al debate sobre las características particulares que asumen las instancias de tutorio en las escuelas medias, en tanto formas específicas de actividad que en principio, pretenderían promover el intercambio y la negociación para la construcción conceptual, y la creación conjunta de cultura como objeto de enseñanza. (cf. Bruner: 2004).

En una primera etapa de rastreo e indagación bibliográfica, nos hemos centrado en la lectura de diversos documentos específicos destinados a la explicación del espacio de tutoría. Tomamos insumos de investigaciones ya realizadas sobre los sentidos y las particularidades que cobran dichos espacios para los sujetos que participan de ellos. Sumamos a dicha información el análisis de una propuesta de la Secretaría de Educación de la ciudad de Bs. As, donde prevemos desarrollar parte del trabajo en terreno en una segunda etapa. Observamos que todos ellos, aún con sus diferencias, plantean a la tutoría como un espacio facilitador y mediador entre los jóvenes, la escuela y la familia, al tiempo que nos permiten advertir una primera tensión con relación al sentido que porta este espacio, el que se dirime entre ser una actividad pedagógica o un espacio de contención asistencial

En función de estas primeras lecturas bibliográficas, planteamos un trabajo en terreno en cuatro escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, donde a través de la operacionalización de las decisiones metodológicas antes detalladas, pondremos en tensión algunos supuestos:

- Las tutorías podrían resultar espacios que más que escindir, permitirían complementar las acciones pedagógicas didácticas y de contención afectiva, entendiéndose por esto el concepto de pedagogía desde

una mirada amplia y compleja, es decir, como un proceso formativo experiencial

- El hecho de que los tutores sean profesores (y no preceptores), implicaría apartarse del lugar único y habitual de contención y acompañamiento para posibilitar un intercambio más pedagógico y cognoscitivo como ejes del espacio tutorial. Esto supone, a su vez, un movimiento del profesor tutor en la necesaria construcción de una nueva identidad profesional y formativa, superadora del lugar de enseñante de una disciplina.

En lo sucesivo, se intentará arrojar alguna luz en torno a estas instancias tutoriales que hoy se abren a los jóvenes en tanto formatos de actividad facilitadores de condiciones para sus trayectorias escolares. Poder analizar los sentidos y efectos que la participación en esta nueva configuración escolar, impulsada desde las políticas oficiales, promueve en el aprendizaje de los jóvenes. Recuperar la especificidad de estos espacios en pos de colaborar con la promoción de experiencias que procuren otros sentidos posibles a lo educativo y lo escolar. Y con ello también, la necesidad de indagar sobre la construcción de nuevas posiciones escolares; como la figura del tutor, la del tutorado y el modo en que interactúan en el cotidiano escolar.

Suponemos que este recorte de investigación podrá contribuir en la generación de conocimientos acerca del sentido que se le otorga en las instituciones educativas a enseñar, cuidar y asistir.

BIBLIOGRAFÍA

- Carli, S. (1999) *De la familia a la escuela, infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Santillana.
- Cazden C. (1996) "Selective traditions" Chap 6 en: Hicks D. *Discourse, learning and schooling*. Cambridge University Press. Cambridge
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). "A cultural-historical approach to distributed cognition" en: G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition. Psychological and educational considerations* (pp. 1-47). Cambridge, MA: Cambridge U. Press.
- Elichiry Nora (2004) "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos" en: Elichiry Nora comp. *Aprendizaje escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Bs. As. Manantial
- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding*. Helsinki. Orienta-Konsultit Oy.
- Gallimore, R., y Goldengerg, C. (1993). Activity settings of early literacy: Home and school factors in children's emergent literacy. En E. A. Forman, N. Minick, y C. A. Stone (Eds.), *Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Gill, Brian P. y Schlossman, Steven L. (2004) Villain or Savior? The American Discourse on Homework, 1850-2003, *Theory Into Practice*; Summer 2004, Vol. 43 Issue 3, p174-182
- Gvartz S. (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Eudeba
- Hernández Castilla, R; Martínez Borda, R. y Risueño Jurado, V. (2003) La pequeña historia de los deberes, y en Europa qué?

Disponible en URL: <http://www2.uah.es/gipi/gipi/Publicaciones/articulos/CEAPA%20enviado/Historia.pdf>, Fecha de acceso: Noviembre de 2004.

- Kralovec Etta; Buell John (2000) *The end of homework*. Beacon Press: Boston
- Lacasa P. (2002) "Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos" en C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Eds.) (2002). *Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza
- Lacasa, P. (1999) Los Deberes Escolares, entre la certeza y la duda, en *Cultura y Educación*, Monográfico, Fundación Infancia y aprendizaje, 13, 1-109
- Labaree David (1999) *How to succeed in school, without really learning. The Credentials Race in American Education*. Yale University Press: New Haven
- Minick, Norris (2001) "Instrucciones de la maestra: la construcción social de "significados literales" y "mundos reales" en Chaiklin, S. y Lave, J. (comps) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu
- Moll, L., y Greenberg, J. B. (2001). "Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza" En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la educación*. (págs. 371-402). Buenos Aires: Aique Ed.
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M., y Jenson, W. (1994). Homework: A natural means of home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 9(1), 60-80
- Perrenoud, Ph (1997) *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris. ESF éditeur
- Puiggrós, A (1994) Sujetos, Disciplinas y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino en *Historia de la Educación Argentina*, Tomo I, Galerna, Bs As
- Rochex J. Y., Kherroubi M. (2002), « La recherche en éducation et les ZEP en France » *Revue française de pédagogie*, n° 140.
- Rogoff, B., 1993: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Paidós.
- Scribner, S. y Cole, M. (1982) "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal" en *Infancia y Aprendizaje*. N°17. Madrid.
- Varela, J.; Alvarez-Uria, F. (1991): *Arqueología de la Escuela*. La Piqueta, Madrid

NOTAS

- ^a Que se viene desarrollando dentro de la programación UBACYT desde 1986
- ^b traducción nuestra
- ^c bajo una coyuntura social donde las redes de trabajo en función de la defensa del derecho a la educación se tornan prioritarias, al mismo tiempo que se instituyen los movimientos migratorios; la violencia; los divorcios, rupturas y reensamblajes familiares, entre otros problemas que plantean la necesidad de revisión
- ^d Olimpia, S y Ramos, G. (1999) Diccionario del Español actual, Madrid.
- ^e Corominas, J (1990) Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana, Ed. Gredos, Madrid