

La educabilidad desde una perspectiva psicoeducativa

Educability from a Psychoeducational Perspective

Iván Bussone

Universidad Nacional de La Rioja

Recibido: 20 de septiembre de 2024

Aceptado: 10 de abril de 2024

Resumen

La educabilidad se refiere a la capacidad de las personas para aprender y desarrollarse dentro de un entorno educativo. Este concepto ha sido abordado desde diversas perspectivas, entre ellas la biológica, la sociológica y la psicoeducativa. Mientras que las primeras tienden a centrarse en aspectos patológicos o en las condiciones sociales, la perspectiva psicoeducativa enfatiza la importancia de un enfoque contextual que considera tanto al individuo como a las prácticas escolares. Desde esta postura, se destaca la necesidad de redefinir las unidades de análisis, revisar la concepción del desarrollo subjetivo y cuestionar la falacia de la categoría del déficit.

Palabras clave: educabilidad, fracaso escolar, unidad de análisis, desarrollo subjetivo, noción de déficit

Abstract

Educability refers to people's ability to learn and develop within an educational environment. This concept has been approached from various perspectives, including biological, sociological, and psychoeducational viewpoints. While the first two tend to focus on pathological aspects or social conditions, the psychoeducational perspective emphasizes the importance of a contextual approach that considers both the individual and school practices. From this standpoint, it is essential to redefine units of analysis, reassess the conception of subjective development, and challenge the fallacy of the deficit category.

Keywords: educability, school failure, unit of analysis, subjective development, notion of deficit

Introducción

La educabilidad es un concepto central en el ámbito educativo que se refiere a la capacidad de las personas para aprender y desarrollarse a lo largo de sus vidas. A través de la historia del pensamiento pedagógico, este concepto ha sido abordado desde diversas perspectivas, tales como la biológica, la

sociológica y la psicoeducativa, cada una enfocándose en distintos aspectos del desarrollo humano. Mientras que las perspectivas biológicas y sociológicas tienden a explicar la educabilidad a partir de condiciones patológicas o sociales, la perspectiva psicoeducativa subraya la importancia de considerar tanto los factores personales como las prácticas escolares y

contextuales que influyen en el proceso de aprendizaje.

El propósito de este trabajo es analizar las diferentes interpretaciones de la educabilidad y, en particular, desarrollar la visión psicoeducativa, que propone una comprensión integral del aprendizaje al reconocer las interacciones complejas entre los sujetos y su entorno educativo.

Para abordar este objetivo, el trabajo se estructura en tres secciones principales. En primer lugar, se realiza una revisión de los enfoques tradicionales de la educabilidad desde las perspectivas biológica y sociológica. En segundo lugar, se examina la influencia de estas concepciones sobre la interpretación del fracaso escolar y las trayectorias educativas irregulares. Finalmente, se expone la perspectiva psicoeducativa, la cual se distingue por su carácter contextual e integral, aportando claves para revisar y ampliar las posturas tradicionales en torno a la educabilidad.

La noción de educabilidad

“El tema de la *educabilidad* ha sido un tema sin duda clásico en el pensamiento pedagógico y aun filosófico” (Baquero, 2001, p. 72). La educabilidad, junto con la educatividad, es el fundamento que posibilita la educación. Esta última es posible porque en el ser humano existen dos capacidades esenciales: la educabilidad y la educatividad. Esta se refiere a la capacidad del ser humano para ejercer influencias educativas sobre los demás, mientras que aquella alude a la

“ductilidad”, la “plasticidad” propia del ser humano que le permite sufrir cambios por efecto de la educación (Nassif, 1958). A la educabilidad, suelen definirla como “*la capacidad de todo individuo para recibir influencias y reaccionar ante ellas, construyendo a partir de éstas su propio bagaje cultural, su propio comportamiento e identidad. Es la que posibilita la capacidad de aprendizaje de todo hombre*” (García Aretio et al., 2009, p. 27).

Ahora bien, Baquero (2001) señala dos diferencias fundamentales que deben considerarse. En primer lugar, advierte sobre la necesidad de no reducir la educabilidad a la mera capacidad de aprendizaje, ya que esta es compartida con otras especies no humanas y está estrechamente vinculada con los procesos de humanización. En segundo lugar, distingue entre la educabilidad en un sentido amplio y aquella que se circunscribe específicamente al ámbito escolar, que será el enfoque del presente trabajo.

En Argentina, la educabilidad es objeto de diversas perspectivas que circulan en el debate pedagógico y que se encuentran presentes en las instituciones escolares. A veces una escuela se posiciona en una de ellas de manera ortodoxa, otras veces coexistiendo más de una perspectiva en una misma institución escolar. Y este posicionamiento no sólo se da en las escuelas sino también en el pensamiento de cada uno de los actores de la educación formal. En este trabajo denominaremos a estas tres posturas sobre educabilidad de la siguiente manera: a)

clásica o remedial; b) sociológica y c) psicoeducativa.

La denominación “clásica” responde al hecho de que esta perspectiva ha estado presente en el pensamiento pedagógico durante más tiempo, aunque ello no implica que haya perdido vigencia. Se asocia con “las condiciones biológicas de maduración y desarrollo individual, definiendo los límites de categorías de normalidad y anormalidad” (Toscano, 2006, p. 154). También la denominamos “remedial” porque, en la práctica institucional, su impacto se traduce en la aplicación de terapias o la derivación a especialistas (psicólogos, neurólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre otros) para tratar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Se trata de una concepción fuertemente patologizante. “Entre las varias objeciones a plantear, la primera concierne al tipo de explicación ensayada centrada en la naturaleza descontextualizada de un individuo y reducida a algunos aspectos de su subjetividad” (Baquero, 2016, p. 8).

En cuanto a la posición “sociológica”, su denominación responde a que las principales investigaciones y contribuciones teóricas se centran en el estudio de las condiciones sociales necesarias para la educabilidad o, en su ausencia, la ineducabilidad. Este enfoque desplaza la atención de los aspectos biológicos del individuo hacia los factores sociales. Sin embargo, sigue siendo subsidiaria de la idea de déficit que supuestamente portan los alumnos, atribuyéndolo ya no a la estructura

neurológica del sujeto, sino a sus condiciones sociales de origen (particularmente la familia), sin considerar el formato escolar, tanto su organización institucional como su propuesta didáctica.

Por último, la perspectiva “psicoeducativa” proviene “de las áreas de la psicología del desarrollo y educacional, enfatiza la necesidad de desplazar la unidad de análisis del sujeto, para resituarla en la relación entre sujeto y prácticas escolares” (Lucas, 2010, p. 115).

Educabilidad y fracaso escolar

Cada una de estas posturas sobre la educabilidad influye en la manera en que se comprende el éxito o el fracaso de las trayectorias escolares de los estudiantes. Asimismo, cada enfoque propone distintas estrategias para que las instituciones educativas puedan abordar y revertir las trayectorias escolares irregulares. Entendemos por trayectoria escolar el recorrido que los estudiantes realizan a través de los distintos grados, años, ciclos y niveles a lo largo de su escolaridad. Una trayectoria escolar se considera irregular cuando los estudiantes no avanzan según los tiempos y formas definidos por la organización pedagógica, que asigna un grado o año específico a cada edad. Estas interrupciones en la regularidad se manifiestan a través de la repitencia, la sobreedad y la deserción (Bussone, 2022a). En este sentido, y a los fines del presente trabajo, adherimos a Terigi (2009) al definir el fracaso escolar como

aquellas situaciones en las que los niños, adolescentes y jóvenes ingresan al sistema educativo, pero no logran permanecer en él o, aun permaneciendo, no alcanzan los aprendizajes en los tiempos y formas esperados por la escuela.

Ahora bien, las escuelas no operan de manera autónoma; forman parte de un sistema regulado por políticas educativas que las condicionan, habilitando ciertas posibilidades y restringiendo otras. En este sentido, las políticas educativas –tanto en su discurso como en las acciones que promueven y sostienen– están atravesadas, con mayor o menor coherencia, por alguna de las perspectivas mencionadas sobre la educabilidad. Como señala Baquero (2001): “es necesario ponderar cómo la concepciones presentes sobre la educabilidad de los sujetos se emparentan de modo bastante directo con las razones que se atribuyen al fracaso escolar masivo” (p. 72).

La categoría de educabilidad permite explicar la posibilidad (o la ausencia de esta) que tienen los sujetos de aprender en los contextos escolares y el modo en que las políticas educativas intervienen ante el fenómeno del fracaso escolar o de las trayectorias escolares irregulares. La organización de las actividades pedagógicas en las escuelas y en el sistema educativo responde a supuestos que fundamentan las decisiones y que provienen de diversas disciplinas. A su vez, las investigaciones sobre educación en Argentina que abordan estas problemáticas adoptan, como marco de

referencia, alguna de las perspectivas sobre educabilidad previamente mencionadas para orientar su producción de conocimiento. Ciertas investigaciones emplean explícitamente la categoría de educabilidad, mientras que otras la omiten. No obstante, en todos los casos, ya sea de manera implícita o explícita, existe un posicionamiento teórico sobre la educabilidad que orienta la manera en que se aborda el objeto de estudio (Bussone, 2022b). En las últimas décadas, han prevalecido las perspectivas que hemos clasificado como sociológica y psicoeducativa.

Contribución de la Psicología Educacional

La psicología educacional, de acuerdo con los aportes de su agenda actual, permite revisar las concepciones sobre la educabilidad teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales: la redefinición de las unidades de análisis para explicar los procesos de desarrollo y aprendizaje, las maneras de concebir el desarrollo subjetivo y la falacia de la categoría de déficit.

1. La redefinición de las unidades de análisis para explicar los procesos de desarrollo y aprendizaje

A menudo se concibe, como herencia de la modernidad, que el individuo es una entidad natural, transhistórica y transituacional. Esto implica que se lo considera igual a sí mismo independientemente del contexto cultural e histórico en el que esté inmerso, y que puede ser comprendido prescindiendo de la naturaleza y los vínculos (lazos sociales) que

establece en las diversas situaciones que transita. Benasayag (2013) lo afirma categóricamente: “El Hombre no es un sujeto separado de la realidad” (p. 15). Sus características centrales son:

su carácter escindible; su percepción como una unidad; su vivencia como alguien o algo inconcluso, en proceso, que lo sitúa en posición de espera o esperanza impotente; su vivencia como alguien opuesto a un mundo externo natural o social al que habría que dominar para ejercer cierta libertad. (Baquero et al., 2017, p. 19)

Cuando el individuo se toma como unidad de análisis, se lo estudia de manera descontextualizada, lo que conlleva el riesgo de explicar los procesos que se analizan a partir de los atributos que él portaría. Esta perspectiva conduce a responsabilizarlo — con las implicancias éticas y políticas que esto conlleva— del fracaso escolar.

Lo expuesto anteriormente invita a reflexionar sobre cuál es la unidad de análisis adecuada para estudiar los procesos de desarrollo y aprendizaje. Una unidad de análisis es un recorte teórico de la realidad que permite examinar un fenómeno o intervenir en él. Dado que una unidad forma parte de un sistema, no existe una coincidencia exacta entre la parte (la unidad) y el todo (el sistema). Además, el sistema no es simplemente la suma de sus unidades, sino que la combinación de estas genera propiedades emergentes. Por ello, se propone adoptar unidades sistémicas en lugar de aquellas que

se focalizan en un aspecto específico de un proceso, con la expectativa de que la suma de los estudios de cada aspecto permita explicarlo en su totalidad. Se trata, entonces, de emplear unidades de análisis molares desde un enfoque sistémico e interaccionista. Este enfoque implica realizar un pasaje de tomar al individuo y sus atributos como unidad de análisis a considerar la relación entre el individuo y la situación. Esta perspectiva no ignora la singularidad del sujeto, pero tampoco desatiende la interacción entre este y la situación, tanto en su dimensión sincrónica como diacrónica. En el caso particular de la educabilidad y el fracaso escolar masivo, resulta fundamental evitar la abstracción de las situaciones educativas (Baquero, 2016b). Como señala Baquero (2018) en otras partes: “Lejos de lo que la filosofía del individuo moderno generó como unidad de análisis, por defecto, es decir al individuo y sus atributos cuasi naturales, deberíamos pensar la educabilidad... como *propiedad situacional*” (pp. 57-58) y analizar el fracaso escolar “de forma situada, como emergente de las relaciones de la población de alumnos con las prácticas escolares y no reducirlo a una suerte de suma de fracasos individuales” (Baquero, 2016a, párr. 3). La categoría vigotskiana Zona de Desarrollo Próximo constituye un ejemplo de ruptura con las unidades de análisis centradas en el individuo.

2. La manera de concebir el desarrollo subjetivo

Lo que más influyó en la constitución del campo de la Psicología educacional fue la psicología de las diferencias individuales y la psicología evolutiva. Esta última retoma y fortalece el mito del progreso que caracterizó a la modernidad. El mito del progreso, por su parte, se refiere a que los procesos de constitución subjetiva se desarrollan en una dirección orientada hacia una maduración determinada que se corresponde, de manera homogénea en todos los seres humanos, con la maduración biológica. Esta direccionalidad hacia un determinado fin es lo que permite denominarlo “el mito del progreso teleológico”. Mito que “se sostiene en la idea de una secuencia de avance que ordenaría, en un sentido de superación creciente, tanto los procesos naturales como los sociales e individuales” (Baquero, Toscano y Cimolai, 2017, p. 18). Asimismo, en la medida que los procesos concretos de los sujetos se distancien de las expectativas de avance esperado, se considera que se está en frente de “desvíos” o “anormalidades”.

La psicología evolutiva se constituyó durante los procesos de escolarización masiva (Baquero et al., 2017). La escolarización es la que genera que el niño devenga en alumno. “La posición de alumno implica la posición de infante. La posición de infante condensa así la posición y los atributos sustanciales del niño en general” (Narodowski, 1996, p. 30). Sin embargo, es importante aclarar que la niñez y la infancia no son conceptos equivalentes. La niñez es un periodo vital del desarrollo humano sobre el que es posible “tener ciertos

acuerdos referenciales, siempre difusos, como en toda categoría natural” (Baquero et al., 2017, p. 22), mientras que la infancia es una construcción propia de la modernidad, que da cuenta del tratamiento particular que se otorga a la niñez. Se puede afirmar que la niñez ha existido desde los inicios de la humanidad, pero la infancia surge con la modernidad y el advenimiento de la escuela. Antes de la modernidad, la diferencia entre la niñez y la adultez era de tipo cuantitativo (menos peso, altura, fuerza). Con la modernidad, la infancia se concibe como una “etapa evolutiva” con características propias y diferenciadas de la edad adulta, entre las que se destacan la heteronomía; la necesidad de recibir cuidado, protección y educación por parte del adulto; por ser una etapa de incompletud orientada hacia la adultez.

Teniendo en cuenta la influencia de la psicología evolutiva y la categoría de la infancia, la escuela se configura como el dispositivo encargado de proveer a la infancia todo aquello que requiere para su desarrollo progresivo, tal como lo mencionamos en el párrafo anterior. Por esta razón, el formato escolar se estructura sobre los principios de gradualidad, simultaneidad y frontalidad. Bajo la premisa de que los niños se caracterizan por su homogeneidad —de hecho, son considerados alumnos por su inserción en el ámbito escolar— son agrupados según su edad, los contenidos se presentan siguiendo una progresión ascendente en dificultad y complejidad, y la enseñanza se lleva a cabo de manera frontal y simultánea, bajo un único

método, ya que se supone que todos aprenden del mismo modo. Así, la homogeneidad se convierte en el eje organizador de la lógica escolar: parte del supuesto de haber comprendido la naturaleza del desarrollo humano y de que es posible alcanzar logros escolares homogéneos mediante medios igualmente homogéneos. Como señala Larrosa (2019): “La escuela iguala por su forma”.

Frente a esta manera de concebir el desarrollo subjetivo como único, universal y teleológico, Baquero, Toscano y Cimolai (2017) sostienen la siguiente hipótesis:

no existe un *modo natural* de vivir la niñez, a pesar de las regularidades evolutivas que la psicología del desarrollo destaque de modo sobredimensionado, ya que las constituciones subjetivas siempre, ineludiblemente se producirán dentro de prácticas culturales y educativas, específicas... es decir, no estimulan o acompañan meramente, sino que decididamente dan forma, conforman, habilitan o restringen, los cursos de desarrollo posibles. Y esto, claro está, dentro de los límites o posibilidades que el dispositivo escolar dispone. (p. 22)

3. La falacia de la categoría del déficit

Las posturas remedial y sociológica sobre la educabilidad son subsidiarias de la noción de déficit del sujeto. La primera considera que son los alumnos quienes tienen una carencia en sus capacidades naturales y esta carencia

que portan los estudiantes es la responsable de su fracaso escolar. De este modo, se cae en un reduccionismo puesto que un problema de naturaleza socioeducativa se lo reduce a uno de carácter individual.

La segunda perspectiva desplaza el déficit biológico hacia las condiciones sociales de origen de los alumnos. Parafraseando a Lus (1995), el déficit localizado en el sujeto individual se desplaza al ambiente familiar que vuelve a considerarse deficitario. Ya no es la capacidad natural del sujeto sino su familia la responsable de no alcanzar los logros de aprendizajes escolares esperados. Aquí, “la noción de origen permite incorporar un principio de causalidad sobre la noción de carencia” (Charlot, 2008, p. 46).

También se opera un reduccionismo al no contemplar el contexto escolar y focalizarse en las condiciones de origen del estudiante. El límite de esta postura es que una problemática compleja, como es el fracaso escolar masivo, pretende ser explicada a partir de una variable (las condiciones sociales). Esto no significa negar el valor que tiene la denuncia sobre las condiciones desfavorables de muchos estudiantes. Pero, lamentablemente, en su pretensión de querer explicar un fenómeno complejo -cuando debiera limitarse a ser un referente descriptivo de una realidad- desliza una sospecha sobre la posibilidad de educación de los estudiantes. De hecho, hubo un tipo de sociología cuyos resultados de sus investigaciones han sido utilizados para afirmar que el origen social es la causa del fracaso escolar, y que los

alumnos que han fracasado sufren de hándicaps socioculturales (Charlot, 2008, p. 29). Más adelante, este mismo autor citado afirmará: “a estas sociologías se les ha hecho decir mucho más de lo que han demostrado” (Charlot, 2008, p. 40).

Frente a esto, es importante distinguir entre, por un lado, la constatación de las dificultades o facilidades que ciertos grupos de alumnos presentan en relación con los objetivos de aprendizaje escolar y, por otro, la afirmación errónea de que, en ausencia de esas condiciones, el aprendizaje resulta imposible. Tanto en una postura como en otra, el sujeto es concebido como portador del déficit, ya sea en su biología o por su contexto familiar. En el caso del fracaso escolar masivo, estas visiones sobre la educabilidad tienen un efecto performativo en el sentido común, puesto que generan un pesimismo justificado respecto a la casi irreversibilidad de las condiciones de vida de los niños y adolescentes que provienen de sectores vulnerados. Además, despiertan una “sospecha” sobre sus capacidades para ser educados (educabilidad). La supuesta capacidad explicativa de estas posturas pone de manifiesto “el carácter performativo de la palabra” (Yuing Alfaro, 2013, p. 116) de la ciencia, de la política -cuando adscribe a estos postulados- y de los docentes, cuando los asumen.

Si consideramos la necesidad de ampliar la mirada y evitar reducir la unidad de análisis solamente al sujeto, reemplazándola por enfoques situacionales, y aceptamos que el

desarrollo y aprendizaje de los sujetos no son expresiones meramente individuales sino que ocurren en situaciones culturalmente significadas, entonces podemos concluir que la educabilidad “no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación” (Baquero, 2001, p. 84). Dicho de manera más precisa, y circunscribiéndonos al ámbito escolar, la educabilidad es una propiedad de las situaciones pedagógicas. Esto implica que es necesario atender a la situación pedagógica que posibilita o inhibe determinados aprendizajes con o para determinados sujetos. Asumir esta perspectiva conlleva a aceptar que: “a) todos los chicos no llegan a la escuela en las mismas condiciones, b) ni todos reciben lo mismo en ella” (Lus, 1995, p. 57).

Conclusión

Realizamos una revisión de la definición de las *unidades de análisis* para explicar los procesos de desarrollo y constitución subjetiva, una revisión de la concepción del *desarrollo subjetivo* -comúnmente abordado de manera naturalizada y teleológica- y una revisión de la *noción de déficit* en ciertas posturas sobre educabilidad. A partir de este análisis, la Psicología educacional crítica nos permite fundamentar que las posturas alternativas a esta –tanto la clásica como la sociológica– tienen en común que sostienen que la causa del fracaso escolar radica en el

alumno. Desde la perspectiva clásica o remedial, el fracaso se atribuye a un "déficit" natural del estudiante, mientras que, desde la perspectiva sociológica, se considera que el déficit proviene de su familia, que no puede proporcionar las condiciones sociales necesarias para el aprendizaje.

En este sentido, Lucas (2010) unifica ambas posturas —clásica y sociológica— que aquí hemos diferenciado y sostiene que, aunque parecen explicar el fracaso escolar atribuyéndolo a la responsabilidad del alumno o de su familia, en realidad comparten un mismo enfoque causal. Frente a estas interpretaciones, la perspectiva psicoeducativa plantea que el fracaso escolar debe analizarse en función de la relación que se establece entre el sujeto y la lógica escolar (Lucas, 2010). En otras palabras, es la organización y dinámica del dispositivo escolar lo que posibilita o limita el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, IV (9), 71-85.
- Baquero, R. (2016a). De las dificultades de predecir: El fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales. En M. D'Antoni, W. Rodríguez, & V. González, *Vygotski y su legado en la investigación en América latina*. INIE-U. de Costa Rica.
- Baquero, R. (2016b). La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos. En N. Abate & R. Arué, *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. (pp. 53-75). Noveduc.
- Baquero, R. (2018). ¿A quién pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo. En C. Balagué, *Educadores en perspectiva transformadora*. (pp. 135-161). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Baquero, R., Toscano, A., & Cimolai, S. (2017). Debates actuales en Psicología Educacional sobre el abordaje del "fracaso escolar". En R. Cervini, *El fracaso escolar: Diferentes perspectivas disciplinarias*.
- Benasayag, M. (2013). *El mito del individuo*. Buenos Aires: Topía.
- Bussone, I. (2022a). Acceso a la educación. Desigualdad, deserción y exclusión educativa, ¿virtualidad vs. presencialidad? En F. Pagioli y R. Castillo (comps.), *La crisis del sentido común. Pandemia. Entre controles, grietas y potencias*. (pp. 37-62). Fundación La Hendija.
- Bussone, I. (2022b). La noción de educabilidad en el debate pedagógico contemporáneo argentino. En *Revista Latinoamericana en Comunicación, Educación e Historia*, 4, 93-108. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/comedhi/article/view/41427>
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. El Zorzal.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., & García Blanco. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea/UNED.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Lucas, J. (2010). Escuela y movimientos sociales. Experiencias políticas en territorios escolares. *Cuadernos de Educación*, 8.
- Lus, M. A. (1995). *Lus, M. A. (1995) De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós.
- Narodowski, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. (1.^a ed.). Noveades Educativas.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Kapelusz.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*,

50, 23-39.

<https://doi.org/10.35362/rie500659>

Toscano, A. G. (2006). La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 16, 153-185. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Yuing Alfaro, T. (2013). De normas y palabras: Para pensar la escuela en clave performativa. *Praxis & Saber*, 4(7), 103-118. <https://doi.org/10.19053/22160159.2051>

Iván Bussone es Lic. en Ciencias de la Educación. Lic. en Educación Religiosa. Magíster en Educación con Esp. en Formación de Profesorado. Coord. del área de Desarrollo curricular de la DGES de La Rioja. Miembro de la Red de Especialistas en Política Educativa de América Latina (RED), Oficina para América Latina del IIPE UNESCO.

Correo electrónico: iabussone@gmail.com