

Fecha de presentación: diciembre, 2021, Fecha de Aceptación: enero, 2022, Fecha de publicación: marzo, 2022

# 29

## APUNTES PSICOSOCIOEDUCATIVOS SOBRE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA HOY

### PSYCHOSOCIOEDUCATIONAL NOTES ON THE SUBJECTS OF SECONDARY EDUCATION TODAY

Daniel Lesteime<sup>1</sup>

Email: [dr.lesteime@gmail.com](mailto:dr.lesteime@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6434-4756>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Lesteime, D. (2022). Apuntes psicosocioeducativos sobre los sujetos de la educación secundaria hoy. *Revista Conrado*, 18(85), 240-245.

#### RESUMEN

El presente artículo describe brevemente la conformación del proyecto educativo moderno y la creación de la maquinaria escolar productora de subjetividad. Reflexiona acerca del papel de la enseñanza, el aprendizaje y el fracaso escolar como contribución a revisar con críticamente dicho proyecto educativo aun fuertemente arraigado en nuestra actualidad. Por último, hace foco en la construcción de la noción de “sujetos problemáticos” con la que se suele rotular a los adolescentes y jóvenes de la escuela secundaria, quienes en tal caso expresan mecanismos de resistencia.

#### Palabras clave:

Modernidad, escuela, enseñanza, aprendizaje, sujetos.

#### ABSTRACT

This article briefly describes the formation of the modern educational project and the creation of a teaching machine able to produce subjectivity. It reflects on the processes of teaching, learning and school failure as a contribution to the critical revision of the educational project deeply rooted in the present day. Lastly, the article focuses on the outline of what is known as “problem students”, which is the term commonly used to label adolescents and young students at secondary school who, if that is the case, may be expressing resistance mechanisms.

#### Keywords:

Modernity, school, teaching, learning, students.

## INTRODUCCIÓN

El dispositivo escolar –eso que llamamos escuela- es una invención de la modernidad que tuvo como correlato la conformación de una serie de componentes del proyecto pedagógico que le da sentido, entidad, razón de ser y anclaje en lo real. El modelo escolar moderno parte de la construcción de una poderosa maquinaria denominada escuela que sienta sus bases en los principios comenianos de “enseñar todo a todos” y “orden en todo” y subsume en sí misma una serie de modelos educativos previos, entre los cuales se encuentran aquellos de carácter religioso que en tanto modelos de encierro y disciplinamiento sirven a los modernos Estados-Nación nacientes para la conformación de un modelo de ciudadanía que hasta el momento no existía.

*“La escuela, pensada en el marco del proyecto pedagógico de la modernidad, es un aparato poderoso al momento de configurar una subjetividad que hasta el momento no existía. La iglesia tenía fieles y la monarquía, súbditos; los modernos Estado-Nación nacientes necesitan ciudadanos. He ahí uno de los principales motivos por los cuales la escuela será, para estos, la vía regia de transmisión ideológica y cultural”*. (Lesteime, 2021, p. 22)

En tal sentido, todo eso que denominamos el proyecto educativo moderno se cristaliza en ese invento llamado escuela, la que monta sus supuestos teóricos y prácticos a partir de la noción de educabilidad que se comprende como capacidad humana entendida como maleabilidad o plasticidad con la que nuestra humanidad nos dotó para ser pasibles de recibir influencia externa, en suma: ser educados.

*As “la educabilidad no debe equipararse a la “capacidad para aprender”. En verdad, hay una doble limitación en su formulación habitual en el sentido común. Primero, la educabilidad, como se sabe, remite a un atributo específico de lo humano, a una nota distintiva que refiere a cierta incompletud de la naturaleza del cachorro humano que precisa de su apropiación de y por parte de una cultura para poder constituirse en sujeto. Es decir, mucho más allá de una posibilidad de lograr aprendizajes -aunque lo suponga, bajo la figura de una maleabilidad... refiere al hecho de que en cierta forma explica un rasgo de humanización crucial”*. (Baquero, 2006)

Actualmente, las investigaciones sobre modelos educativos están abandonando en parte este enfoque tipológico, para centrarse en una perspectiva dimensional, desde la que se analizan un mayor número de dimensiones parentales, que permiten captar no solo la mayor variabilidad de los estilos educativos, sino también la bidireccionalidad

existente entre las conductas de los progenitores y las de los propios hijos e hijas (Gómez, et al., 2015).

No obstante, toda vez que la máquina escolar se auto proclama capaz de producir a través de la enseñanza, el aprendizaje masivo en una inmensa cantidad de sujetos a partir de esta noción de educabilidad de la que venimos hablando, la realidad nos muestra su contracara ya que el funcionamiento de la maquinaria produce efectos adversos: una infinidad de alumnos en situación de fracaso escolar. Ya volveremos sobre esta cuestión luego de esbozar algunas consideraciones puntuales sobre el aprendizaje escolar.

## DESARROLLO

Tal como lo señalamos oportunamente, no se puede dudar de que si hay una razón de ser que le otorgue sentido e identidad a la enseñanza, esta sea precisamente la obtención de aprendizajes por parte de los destinatarios de dicha práctica. En tal sentido y dentro del campo pedagógico nos remitiremos a algunas conceptualizaciones desde la psicología educacional, a quien Coll (2001), define como “disciplina puente de naturaleza aplicada” en tanto articula saberes educativos y psicológicos con la finalidad de mejorar la práctica educativa, afirmando que *“la psicología de la educación comprende un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos relacionados tanto con diferentes ramas de la psicología, como con diferentes ciencias de la educación”*. (Coll, 2001, p. 30)

*“El objeto sobre el cual centra su estudio esta disciplina es el aprendizaje pero no de cualquier tipo sino aquel que se da en situaciones escolares con el objetivo de reflexionar acerca de sus características, condiciones y sus efectos –especialmente aquellos vinculados a cómo la escuela desde sus inicios centró sus esfuerzos en conseguirlo y lo que ocurre cuando no se produce o cuando en vez de logros, provoca fracaso-, todo ello con el objeto o finalidad de aportar al mejoramiento de la práctica educativa”*. (Lesteime, 2021, p. 83)

Por otra parte, el aprendizaje humano forma parte de una necesidad vital para poder integrarnos al mundo en que nacemos y donde desandaremos nuestra existencia. Nacemos en medio de una cultura que nos precede y de cuyos códigos hemos de apropiarnos toda vez que busquemos pertenecer a ella, aun sabiendo que también será nuestra función su recreación y transformación. A ese proceso de incorporación a los códigos de una cultura se denomina socialización y la educación que se da en la escuela es una forma particular de dicho proceso pero no la única ni la primera en la vida de un sujeto ya que desde el primer instante de nuestra vida iniciamos el proceso de aprendizaje que requiere insertarnos como participantes

plenos a una cultura que ha ido produciendo antes de que nosotros llegásemos a ella, elementos materiales y simbólicos que deberemos aprender e incorporar.

En resumen, podemos decir que el aprendizaje se define como un proceso de modificación sustancial del sujeto. Hay aprendizaje cuando diferentes dimensiones son objeto de esa modificación o transformación.

*“Si el aprendizaje en sentido amplio se entiende como algo “natural”, propio de los seres humanos (y del resto de los animales) el aprendizaje escolar ha de entenderse como “artificial” en relación a los contenidos que lo constituyen y al contexto especial en que tienen lugar”* (Lesteime, 2021, p. 81)

Pues entendemos el aprendizaje que se da en la escuela como *“un aprendizaje específico que implica descontextualizaciones y recontextualizaciones, que aparece como despersonalizado, ahistórico y fragmentado, que supone una asincronía entre el tiempo didáctico y su tiempo propio, que pone en juego la dialéctica viejo-nuevo, que implica rupturas y conflictos cognitivos”* (Poggi, 1995, p. 86)

Una de las preocupaciones actuales en la comunidad educativa es el fracaso escolar y el correspondiente abandono escolar. La magnitud y el aparente impacto social de este fenómeno sugieren que se trata de un tema prioritario no solo para los investigadores en el campo de la educación, sino para la sociedad en su conjunto (Rosario, et al., 2021).

Tal como lo señalamos precedentemente, no siempre la enseñanza produce aprendizajes; muy por el contrario, muchas veces el resultado de la escolarización es el fracaso por vía de la repitencia, o de la sobreedad o del abandono de una inmensa cantidad de estudiantes. Hoy el fracaso tiene inclusive otras formas, como la que Terigi (2009), denomina escolarización de baja intensidad, muy presente en nuestro sistema educativo actual. Al respecto, señala que “el dispositivo escolar ha producido a lo largo del siglo XX enormes avances en la escolarización de grandes sectores de la población durante un período cada vez más prolongado de sus vidas. Al mismo tiempo, es necesario señalar que cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, adolescentes y jóvenes... que aprendiendo en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela acceden a contenidos de baja relevancia, por lo que ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores”. (Terigi, 2009, p. 25)

Ahora bien, esta realidad presente en las aulas se intentó explicar desde un modelo patológico individual: *“frente*

*a la masividad del fracaso la interpretación podría haber volcado la sospecha sobre la escuela. Rasgos esenciales de la organización pedagógica de la institución, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización, podrían haber sido puestas bajo observación. Sin embargo, la sospecha se volcó sobre los sujetos y el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual”*. (Terigi, 2009, p. 27)

Al respecto, uno de los caminos para atajar el fracaso escolar pasa por la implementación en el aula de estrategias metacognitivas, motivacionales y comportamentales a través de las cuales los alumnos aumenten su implicación en el aprendizaje, desarrollen un papel de agentes activos y monitoricen la eficacia de sus métodos de estudio (Valle, et al., 2008; Cerezo, et al., 2010; y Rosário, et al., 2012).

Para Luz (1995), existen tres posiciones al respecto. Aquellas centradas en el sujeto que aprende, aquellas centradas en el contexto socioeconómico y familiar del sujeto que aprende y, por último, aquellas centradas en la relación del sujeto con la institución escolar y el dispositivo pedagógico.

En el primer caso, el fracaso se explica a partir de una situación deficitaria ligada a lo biológico o psicológico que posee el sujeto-aprendiz. Él es portador de ese déficit y, por lo tanto, responsable de su fracaso. Circuló en el discurso docente (y aún lo sigue haciendo) bajo rótulos tan terriblemente estigmatizantes tales como “No le da la cabeza”, “Es burro”, “Es bruto”, entre otras etiquetas terribles.

En el segundo caso, la explicación del fracaso se centra en las condiciones de marginalidad, pobreza o vulnerabilidad del sujeto y su familia como causales. Se fracasa por que se es pobre o por no poseer una familia instruida y comprometida con el aprendizaje del sujeto. Aquí lisa y llanamente se asocia fracaso a pobreza. “No aprende porque es pobre”, “Es del campo ¿vos pretendés que aprenda?”

En la tercera posición recién aparece la institución escolar como parte del problema, asumiendo a la modalidad de relación que establece el sujeto que aprende con el dispositivo didáctico, con la intervención docente concreta como un elemento capaz de generar fracaso y exclusión.

También debemos mencionar los sujetos considerados población de riesgo para la continuidad pedagógica tales como adolescentes embarazadas o changarines temporarios. Aquí lo lamentable es observar el límite que impera en el modelo escolar para proponer dispositivos

didácticos por fuera del supuesto de presencialidad continua, como si la escuela fuera sus paredes, pupitres y pizarras.

Ante estas posiciones Baquero (2006), desarrolló una crítica al modelo patológico individual tomando los desarrollos de Vigotsky a la que denomina «falacia de abstracción de la situación» la que expresa: *“como si pudieran delimitarse las posibilidades de ser educado – esto es de aprender y desarrollarse– de un sujeto sobre la base exclusiva de sus supuestos atributos personales. Recíprocamente, las situaciones educativas son vistas de modo naturalizado o cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje... para esta concepción si un sujeto fracasa en sus aprendizajes en el contexto natural para hacerlo, algo ha de estar alterado en su naturaleza de aprendiz, es decir, en su capacidad de aprender, en su posibilidad de ser educado, al fin en su educabilidad”*. (p.11)

En contraposición a esto y tomando los aportes del giro contextualista, se propone ampliar la mirada hacia la situación, en su contexto. Tal vez lleguemos a la misma conclusión que McDermott (2001): *“Obsérvese que no negamos que, por la razón que sea, algunos niños aprenden más lentamente que los otros o de una manera diferente. Se trata solo de que, sin los arreglos sociales que atribuyen importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje, la discapacidad de aprendizaje no existiría”*. (p. 3)

Los altos grados de deserción de los estudiantes en los niveles superiores de educación no han podido ser bien explicados desde las teorías del *déficit*. Queda evidenciado, ante el fracaso de estas posturas, que para lograr comprender el fenómeno de la deserción es necesario salirse de las lecturas individualizantes o centradas en el sujeto y abordarlo como un fenómeno multicausal. En palabras de Ortega (2013), hay que estudiarlo teniendo en cuenta la íntima relación entre los procesos sociales, cognitivos y pedagógicos con los procesos socio-educativos.

Las y los jóvenes de la educación secundaria son objeto de una taxonomía compleja desde la que opera la escuela. Ellos son los “sujetos de la educación”, aquellos de los cuales es posible predicar muchas cosas. En general, hay un movimiento de universalización que los sitúa no solo como destinatarios de derechos y obligaciones vinculadas a su inclusión en el sistema oficial de enseñanza, sino también como *propietarios* de rasgos universales y de síntomas comunes que configuran la “esencia” misma de la subjetividad adolescente.

Mucho se intenta desde los programas neuropsicológicos que ponen el acento en el estudio del “sujeto” en su *ambiente* lograr la explicación topográfica de sus procesos

psíquicos, reduciéndolo a puro *bios*; un organismo que sólo actúa en términos de estímulo-respuesta. Esto deja de lado, qué duda cabe, su dimensión subjetiva e histórica. Sin embargo *“los nuevos horizontes conllevan nuevos problemas y deseos. Descubrir, distanciarse, ampliar, apropiarse, desafiar, probar(se) son algunos de los verbos que nos asisten a la hora de definir la adolescencia y la juventud. Por eso, lejos de la costa, también cambian los desafíos para el adulto: no basta con lo que sabe, con lo que sabe transmitir ni con el amor que le profesan, debe poder enfrentar otras preguntas y sostener otras prohibiciones”*. (Kantor, 2008, p. 73)

Este sujeto adolescente, que muy fácilmente se suele colocar en el colectivo “Jóvenes”, nace de los estudios evolutivos clásicos que, con un inductivismo feroz, crea desde el ejemplo de unos pocos jóvenes el mito de la homogeneidad; mito que está muy por detrás de las tendencias universalizantes de la Escuela.

En efecto, *“los discursos que desde la Modernidad se han construido sobre la/s juventud/es, influyen fuerte y decisivamente en las representaciones sociales sobre ella/s, constituyéndose en verdaderas narrativas culturales que trazan perfiles y que se materializan en instituciones de producción de infancia y de juventud las que se encargan de solapar los complejos mecanismos puestos en juego para tal producción”*. (López, 2013, p. 2)

O como sostiene Kantor (2008), *“la fragilidad, la vulnerabilidad, la heteronomía, como ya mencionamos, han mutado... Los adolescentes, como es sabido, nos confrontan. Aun cuando, por lo general, reclaman mayores oportunidades para hacer valer sus ideas, sus necesidades, sus gustos, a menudo son más claros para rechazar que para proponer”*. (pp. 69- 71)

El sujeto, centro ontológico de la modernidad, ya no representa más que un lugar cómodo para “situar” las prácticas educativas. Sociedad del flujo, de la red. Sociedad del control ampliado, hipostasiado, incesante. Poder capilar que desestructura los viejos fundamentos: Estado y sujeto han sido reemplazados por fantasmas. La escuela insiste, quizás demasiado, en sujetos cuyo *estatus epistemológico* es avalado por el cruce interdisciplinar de las ciencias. No se trata de una crítica fácil por la vía progresista a un *problema residual*. Se trata de un problema crucial de la formación: ¿Qué sujetos educa la escuela?

Las promesas incumplidas de la modernidad y la visión nostálgica de los tardomodernos o la posición melancólica de los posmodernos dicen poco acerca de este presente y de su complejidad en la que ser adolescente o ser joven también dice poco, si intentamos aplicar solamente

nuestras consabidas categorías “psi” construidas acerca de ellos.

Miedo a la contingencia, miedo a los cuerpos que se desplazan en los ámbitos sacralizados con una desventura inaudita. Aburrimento de la disciplina, hastío por doquier. Un hastío que se evidencia en los “atajos” y las estrategias de evasión experimentadas tanto por los docentes como por los estudiantes. Cuando el docente se relaciona con el conocimiento sólo por su producto, la transmisión del mismo en el aula, resulta para el estudiante muy difícil *involucrarse* con lo transmitido. Cuando el estudiante entiende que la *apariencia de saber* se valora -con la complicidad del sistema escolar- como saber legítimo, consolida una relación con el conocimiento basada en atajos.

Las respuestas sobre el fenómeno de la deserción desde esta lectura también pueden dar respuesta a cuáles son las estrategias, “atajos” o formas de evasión que desarrollan los estudiantes para avanzar en sus carreras. Estas estrategias *“no se construyen desde un acto puramente deliberativo, pero sí responden a intereses que se articulan probabilísticamente sobre la base de legitimidades implícitas y explícitas, y en un sistema de prácticas que se transforman permanentemente... Las instituciones educativas son los principales instrumentos en el proceso de legitimación y simultáneamente de ocultamiento y olvido, ambos procesos no pueden analizarse por separado ya que se retroalimentan mutuamente”*. (Ortega, 2013, pp. 15-16)

Las juventudes (así, en plural) no quieren ser sujetos; al menos no solo eso. Aquí recordamos la distinción que hace Cerletti (2008) decimos: no como sujetos *de* la educación sino como sujetos *en* la educación.

Es que somos seres atravesados por una condición de época a la que –tomando a Díaz (2012), denominaremos como póstuma, ya que *“deambulamos sobre cadáveres que, paradójicamente, emiten señales de vida... porque vemos desaparecer las formas desde las que hemos devenido sujetos”*.

Como sostiene López (2013), *“resulta necesario entonces en estas nuevas condiciones de época analizar con otra mirada los nuevos modos de transitar la adolescencia y la juventud en tiempos en los que las instituciones legadas por la Modernidad han perdido potencia instituyente, en donde están en crisis los modelos de autoridad entendidos en términos jerárquicos y los tradicionales ascensores sociales para tiempos de movilidad social ascendente: educación, mundo del trabajo. Las instituciones, tendrían ahora según Kessler (2002) cada vez menos capacidad y competencia para contrarrestar la fuerza de*

*los determinismos sociales y para “moldear” subjetividades conforme a un proyecto de ciudadanía determinado”* (López, 2013, p. 3)

La escuela tiene opciones, ciertamente, porque es un ámbito privilegiado y también ha sabido, a su modo, mudar de identidad. La escuela es un lugar de acontecimientos (Badiou) que todo el tiempo brinda espacios para el surgimiento de nuevas verdades que transformen el estado de cosas actuales, pero para ello se vuelve necesaria la existencia de un sujeto que se anime a *pensar* lo disruptivo, como propone Cerletti (2008).

Pero hasta este punto, la institución es el lugar de transmisión cultural que media entre sujetos de aprendizaje y docentes, pero *“cuando media la obligación de conocer algo la economía de los atajos conduce directamente al producto y dentro del producto al esquema. El conocimiento es ajeno, sólo puede aplicarse mecánicamente, no sólo no se construye la dinámica del saber, sino que por el contrario se construye la del no saber. Cuando esta relación con el conocimiento forma parte de la trama de lo social su reproducción es inmediata: cuando el docente sólo conoce para transmitir es muy difícil -para el alumno- involucrarse con lo transmitido”*. (Ortega, 2013, p. 12)

## CONCLUSIONES

Hay cadáveres, sostiene el poema de Perlongher. En la escuela hay sujetos. La psicología, la pedagogía, las ciencias de la educación, lo definen y problematizan en distintos sentidos. Trazan un horizonte de posibilidades para ese sujeto que habita, o mejor dicho transita las aulas de la escuela secundaria. Incómodo, rebelde, egocéntrico, deudor de los dispositivos de procesamiento de la información, poseedor de códigos y expresiones que tensionan con la tradición. El sujeto-problema es el motivo de las disquisiciones en los circuitos donde se elaboran diagnósticos, teorías, planes de abordaje.

Sin la perspectiva de un sujeto, difícil sería sostener la maquinaria que selecciona, evalúa, orienta, ubica, sanciona. Mucho menos lo sería si el sujeto no implicara carencias, déficits, escorzos negativos respecto de totalidades deseables. No solo hay sujetos en la escuela, hay sujetos-problema. Los jóvenes son como Emilios para un Rousseau ciclópeo, irracionales e incompletas criaturas en trance de despertar a la racionalidad capitalista global y a las exigencias del mundo líquido de Zygmunt Bauman, o a otro gaseoso y venenoso en que corporaciones anónimas fagocitan territorios.

Las juventudes se rebelan a esa forma de ser sujeto, es cierto. Construyen identidades que, lejos de ser monolíticas, componen un mapa complejo de nuevos intereses,

de nuevos signos y lenguajes. La escuela los señala, reproduciendo en su ojo cristalino y en su dedo acusador la inquietud inquisitoria de sectores conservadores. Pero ya es tarde, no todo puede preverse y las nuevas generaciones harán usufructo del mundo imponiendo otras valoraciones.

Por ello, enfrentar esta condición de época implica asumir el desafío de pensar nuevas (otras) formas para la educación que acontece en la escuela, lo que implica hacerse cargo críticamente de la tradición heredada y ser capaces, al mismo tiempo, de ofrecer alternativas desde una visión ampliada que integre en su visión de la enseñanza y el aprendizaje los puntos de vista de los sujetos que transitan por ella, así como la mirada propia de la realidad desde esta actualidad, sin escandalizarnos frente a sus problemas y en actitud de diálogo abierto, genuino y franco. Solo así podremos salir del prejuicio que rotula como problemáticos a los sujetos de la educación cuando en realidad son los herederos de los problemas que, como ciudadanos adultos supimos conseguir y no hemos podido resolver.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. MECyT-OEA.
- Cerezo, R., Núñez, J. C., Rosário, P., Valle, A., Rodríguez, S., & Bernardo, A. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in high-er education. *Psicothema*, 22(2), 306-315.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Del estante.
- Coll Salvador, C. (2002). *La psicología de la instrucción y las prácticas educativas escolares*. UOC.
- Díaz, E. (2012). Nuestra época es póstuma. [https://www.estherdiaz.com.ar/textos/epoca\\_postuma.htm](https://www.estherdiaz.com.ar/textos/epoca_postuma.htm)
- Gómez Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., & Ortega Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de psicología*, 31(3), 979-989.
- Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del estante.
- Lesteime, D. (2021). Capítulo VIII: El aprendizaje para la psicología cognitiva. *Apuntes y reflexiones sobre didáctica*. Arandu-Homo Sapiens.
- López Molina, E. (2013). Adolescencias y juventudes de hoy, instituciones de ayer: tensiones, conflictos y dilemas. En, H. Ferreyra y S. Vidales (Comps.). *Hacia la innovación en educación secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Comunicarte.
- Luz, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós.
- Mcdermott, R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En, S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- Ortega, F. (2013). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Miño y Dávila.
- Poggi, M. (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Kapeluzs.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González Pienda, J. A., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37-44.
- Terigi, F (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva socioeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R., & Muñoz-Cadavid, M. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.