



## LA EXCLUSIÓN SOCIAL ¿CONDICIÓN O CIRCUNSTANCIA?

MYRIAM ANZOLA

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - ESCUELA DE EDUCACIÓN

*“Confiamos siempre en el pueblo. Negaremos siempre fórmulas dadas. Afirmamos siempre que tenemos que cambiar junto a él y no ofrecerle datos”*

PAULO FREIRE

### Resumen

El artículo presenta consideraciones de la autora acerca de la definición del fenómeno de la exclusión considerado no como una circunstancia puntual que se elimina a partir de ciertos cambios que facilitan la inserción escolar, sino como una condición, en la que se nace, en la que se vive, que se padece, relativa a una simultaneidad de factores de injusticia social, que no se soslaya por el mero hecho práctico de inscribir a un estudiante en un sistema escolar “diferente” y en cierto modo “exclusivo” de los que no acceden al otro, al “verdadero”, al “formal” al ...¿bueno?¡¡!

Definir esta situación, hacerla más patente, convirtiendo los nuevos programas, bien intencionados todos, en estancos separados amparados por “benefactores comprensivos” que ofrecen condiciones “menos exigentes”, agrava aún más la situación.

Por otra parte se plantea, las consecuencias de la exclusión en el desarrollo sociointelectual de los sujetos que la viven. Sus implicaciones con respecto a la escasez de posibilidades para desarrollar el pensamiento creativo y para acceder al pensamiento complejo.

### Abstract SOCIAL EXCLUSION: CONDITION OR CIRCUMSTANCE?

The paper makes some observations on defining the phenomenon of exclusion, regarding it not as a specific circumstance that can be removed by facilitating inclusion into the educational system, but rather as a *condition* in which a person is born, lives and suffers. This arises from concurrent sources of social injustice, and will not be alleviated by the mere fact of enrolling the student in a “different” school system that may even be “exclusive” in the sense that it is not available to others, who attend the “real”, “formal” and “good!?!?” schools.

Defining this situation, making it more evident, turning the new programs – albeit designed with the best intentions – into units cut off from the mainstream and overseen by “sympathetic do-gooders” to provide a “less demanding” environment, only makes things worse.

The paper also discusses the consequences of exclusion on socio-intellectual development and the implications of a lack of opportunity for developing creative thought leading to complex thought



Esta ponencia no está basada en cuestionar la calidad de la educación que se imparte, tema inextinguible, aquí lo que se intenta es presentar a los responsables de tomar decisiones oficiales, una alternativa válida a objeto de que satisfagan con un mecanismo apropiado para la acreditación a los niños, jóvenes o

adultos que en su momento perdieron la oportunidad de estudiar, sin que ello les signifique abandonar las actividades que le son afines o necesarias.

La posición que sustentamos no pretende impartir *más educación para la acreditación*, sino *mejor educación*, no esa que en estos tiempos se quiere condicionar a la “competitividad”, sino una educación cónsona con el desarrollo de nuevos medios, abierta a las transformaciones, crítica, respetuosa de la persona y estimulante de la creatividad.

Planteamos ante Fe y Alegría, conscientes de su bien ganado prestigio y veteranía en la Educación Popular, el darle la acreditación a un grupo considerable de personas que, de manera informal, reciben en compañía de PROMOTORES altamente capacitados, una preparación indispensable para calificar en su condición de *personas íntegras*, acorde a las exigencias de la actualidad, bajo esquemas abiertos y espontáneos, tal como los que ilustramos con la experiencia de los llamados CILEN –Círculo de Lectores Nuevos– que funcionan en el Estado Mérida.

El objetivo de los CILEN ha sido la promoción y organización de las comunidades a través del acercamiento a la lengua escrita y el uso de la computadora, entre otros medios, para el análisis de tópicos de interés con temas de información general, como son: la literatura, la organización comunitaria, la salud, la administración del agua, el trabajo, la artesanía, la informática, el teatro, las ciencias y otros.

Nos preocupa sobremanera el hecho de que en algunas experiencias de mayor apertura curricular se entienda la exclusión como una «circunstancia» de la que se sale una vez que el individuo es «reinsertado» en un ámbito pseudoescolarizado.

A nuestro entender la «exclusión» es más allá de una circunstancia, una «condición». En la que se nace, en la que se vive, que se padece, relativa a una simultaneidad de factores de injusticia social, que no se soslaya por el mero hecho práctico de inscribir a un estudiante en un sistema escolar «diferente» y en cierto modo «exclusivo» de los que no acceden al otro, al «verdadero», al «formal» al ...¿bueno?¡¡!!.

Pensamos que definir esta situación, hacerla más patente, convirtiendo los nuevos programas, bien intencionados todos, en estancos separados amparados por «benefactores comprensivos» que ofrecen condiciones «menos exigentes», agrava aún más la situación.

En este sentido queremos presentar una breve reflexión, con una cita de un trabajo previo en que Araque (1999) describe el tipo de población susceptible de exclusión en el barrio:

*«En todo barrio las tendencias juveniles van por caminos parecidos; los jóvenes que tienen que dejar la escuela y ponerse a trabajar, los que no encuentran qué hacer y van poco a poco entrando al raterismo y a la droga, los que esperan del deporte la fórmula para “salir de abajo” ya que el deporte representa la esperanza para los que no son ni vagos declarados, ni buenos estudiantes.*

En la mayoría de los casos, es en esta época en que matan sus sueños juveniles, dejan atrás las creencias que les vendieron los medios de comunicación y reconocen la terrible realidad de un sistema escolar incomprensivo de sus potencialidades, cultura y dificultades de adaptación ante códigos ajenos por lo que es mejor dejarlo de lado...»

Para nosotros la exclusión resulta una consecuencia lógica de lo que se ha llamado “cultura de la pobreza”. Esto se refiere a una modalidad de vida en que se comparte una cierta lealtad hacia los hábitos del barrio o de la comunidad; en que se convive con costumbres que aunque sean reconocidas como injustas, a veces consideradas asociales, en ocasiones humillantes, degradantes, incompatibles con el desarrollo de la dignidad... son las propias, las que los identifican y las que difícilmente en la mayor parte de los casos se abandonan. Estas costumbres no tienen nada que ver con las del resto de la población, la de los “contribuyentes”, las de los incluidos en el disfrute de la vida de calidad que representa otro sector de la población.

La exclusión está signada por el desempleo, de él se derivan la vivienda inadecuada, las condiciones de insalubridad, las carencias materiales y la falta de acceso a la cultura, un niño de esta proveniencia llega a la escuela dispuesto al fracaso.

## I.- La exclusión del éxito escolar

Si partimos de las investigaciones venezolanas sobre el llamado «éxito escolar» por López (1993) entendido como :

«el producto de esfuerzos sistemáticos y duraderos

de los integrantes de instituciones... y construido de acuerdo a variables..”,

que entre las variables pedagógicas incluye :

1.-*Un buen tiempo de dedicación a las tareas académicas en la institución escolar.*

2.-*Apropiado nivel de dificultad en las tareas escolares.*

3.-*Verificación de la comprensión de los contenidos escolares.*

4.-*Énfasis en la adquisición de destrezas básicas:* lectura, escritura y matemática.

5.-*Seguimiento de los progresos de los alumnos.*

Tendríamos que reconocer que nuestras escuelas de barrios populares no se acercan a ninguna de estas condiciones: dedican la mayor parte del tiempo a los rituales: saludo, himno, meriendas, etc., y no a las tareas académicas; los docentes de nuestros alumnos de sectores desfavorecidos no conocen el cúmulo de información asimilada u organizada por ellos y mucho menos sus estrategias de desarrollo cognoscitivo. Por otra parte es frecuente que el docente de estos sectores esté centrado en «cubrir el programa» o en «pasar materia»; la población escolar y los docentes de estos sectores frecuentemente ni leen, ni escriben bien y tiene limitaciones incluso en cálculo matemático, por último, estos estudiantes son anónimos en las escuelas de las que provienen.

El mismo autor entre las variables organizacionales describe:

1.-*Altas expectativas con respecto a los alumnos; no se les permite que decaigan,*

2.-*Clima escolar de responsabilidad y trabajo;*

3.-*Incorporación de los padres y la comunidad general a la toma de decisiones de la escuela.*

Sobre los estudiantes que estudiamos no hay altas expectativas ni de sus padres ni de sus docentes, el «clima de responsabilidad» no es precisamente común en muchas escuelas de sectores socioeconómicos bajos, por otra parte, sus padres frecuentemente son ajenos a la escuela ya que no se les considera interlocutores en el proceso educativo de sus hijos.

De este somero análisis podemos concluir que los estudiantes que asisten a escuelas de sectores de bajos recursos son excluidos del sistema pedagógico y organizacional escolar exitoso casi en la totalidad de sus estamentos y por tanto excluidos del éxito escolar.

## II.- La exclusión de la “cultura de la lengua escrita”

Si esto ocurre en el ámbito escolar, en el hogar el

clima resulta aún más empobrecido, por ejemplo en relación con la lectura (no concebida precisamente como un proceso de desciframiento de textos, que es como es considerada usualmente sino como una vía de sinapsis de conocimientos previos con nueva información que es transformada por el lector), nos encontramos que los “excluidos” no se convierten en usuarios de la lengua escrita, puesto que un usuario de la lengua escrita accede a ella de manera idónea por la literatura, y así a un estadio de desarrollo cultural definitivamente superior en términos de información, dominio conceptual, razonamiento lógico y comprensión del mundo en general.

No se convierte en lector quien aprende a leer cartillas, libros escolares, información técnica especializada sobre ciertos temas. No se convierte en escritor el que logra hacer copias fieles, toma dictados, hace resúmenes y “composiciones” escolares.

Se transforma en lector quien desde pequeñito oye narraciones de cuentos infantiles, de niño lee novelas de aventura o de ficción, de adolescente relatos de suspenso, poesías amorosas, novelas románticas, cuentos escabrosos, enciclopedias temáticas, quien de joven o adulto lee periódicos, busca información en la red, consulta enciclopedias electrónicas, recibe e-mails... y se transforma en escritor quien desde muy temprano, describe hechos que le sucedieron, escribe cartas a amigos o familiares, envía correos electrónicos, hace síntesis autónomas de sus estudios, elabora esquemas lógicos.

Los lectores y escritores discuten en términos pertinentes, argumentan sus convicciones, disertan con propiedad, comentan con juicio autónomo, usan vocabulario original, hacen juegos de palabras, parafrasean citas de notables, dominan el doble sentido y la ambigüedad, entienden sutilezas semánticas...

Es obvio que nuestros estudiantes no forman parte del mundo de lo escrito y por tanto no integran la “cultura de la lengua escrita”.

Para terminar estas primeras consideraciones nos es imprescindible citar las ideas de Ferreiro (1997) en la convicción de que es una de las más acertadas investigadoras latinoamericanas de nuestros días cuando expresa:

«... en la medida en que la participación en la sociedad global (no solo nacional, sino internacional) requiere del dominio de los conocimientos que resultan «esenciales» en una cultura urbana y en la medida en que tales conocimientos se transmiten de manera privilegiada a través de textos escritos, la falta de capacidad para manejar los sistemas simbólicos de uso social pone a cualquier individuo en situación de carencia ...» (Ferreiro, 1997: 178).

### III.- La falta de condiciones para el uso del pensamiento creativo

La falta de dominio de la lengua escrita y la ausencia de situaciones proclives de aprendizaje en poblaciones de individuos reticentes para reingresar en el sistema educativo ponen en un alto riesgo la posibilidad de que estos jóvenes se desempeñen dentro de parámetros de autosuficiencia intelectual .

En este sentido sustentamos nuestra propuesta en algunas investigaciones como las de Anzola y Díaz en “Contextos Funcionales de Aprendizaje” (1998) para

poblaciones desfavorecidas, y de acreditados estudiosos de la neurofisiología como Molina (1997) quien a partir de sus experiencias en desarrollo psíquico concluye en aspectos sustanciales para considerar como:

*«Las competencias de los individuos suponen una organización funcional de la actividad psíquica. Dicha organización abarca desde las respuestas adaptativas más directas hasta la actividad estructurada en relación con unos fines previamente determinados, consensuados o en mayor o menor grado asumidos por la persona en desarrollo. Cuando esta organización está dirigida hacia unas finalidades, se estructura en acciones concatenadas. Estas acciones son solidarias, mantienen su sentido encajadas en el conjunto que ha sido trabajado de acuerdo con las intenciones dirigidas al fin que les es*



*común y del cual son intermediarias. ...”.*

Esto tiene que ver con las mencionadas situaciones «significativas» que proponen reiteradamente los constructivistas. Por otra parte, siguiendo a Brofenbrenner (1979) creemos que el desarrollo debe producir reestructuraciones en el campo de la *comprensión* del contexto y también en la *acción* de este contexto, así que no debe ser efímero, no debe depender de la situación, y por tanto no puede ser para nada dependiente de un currículum preestablecido desde afuera, sino que es intrapsíquico e individual. Debe contemplar la evolución en las competencias para descubrir, mantener y cambiar las propiedades del ambiente y sus relaciones.

Al revisar a Molina (1997) encontramos que al considerar la participación de individuos en contextos de desarrollo piensa que:

«La persona se hace cada vez más experta en ajustar sus estados e intereses a las características estados y demandas de objetos, espacios personas, instituciones, relaciones expectativas, concepciones, valoraciones, etc. que componen los contextos de los cuales participa”, y aclara que el concepto de «desarrollo» no se refiere a los estados que se manifiestan en esos contextos, sino a las transformaciones o procesos que ocurren en el individuo que crece intelectualmente.

Nos inspira de manera primordial, sin duda, la postura de Piaget (1967) quien afirma que conocer no consiste en copiar lo que es real, sino en obrar sobre ello y transformarlo para comprenderlo. Olvidarnos de este postulado puede confundirnos y hacernos atribuirle a la «estimulación» del ambiente los *logros* del sujeto que aprende, los cuales a partir de numerosos ejemplos que hemos comprobado, desaparecen al desaparecer las situaciones prefabricadas para obtenerlos, por tanto a nuestro entender, no pueden ser considerados logros ni constituyen aprendizajes.

Compartimos igualmente el criterio de Ausubel (1978) y sus colaboradores quienes piensan que:

*«enseñar es tan solo una de las condiciones que pueden influir en el aprendizaje (...), los alumnos pueden aprender, sin ser enseñados, es decir, enseñándose ellos mismos, e incluso cuando no existe ninguna duda sobre la competencia del maestro, no se conseguirá forzosamente el aprendizaje si los alumnos están desatentos, les falta motivación o no están cognoscitivamente preparados»* (D.P. Ausubel, J.D. Novak y H. Hanesian, 1978: 26).

Más recientemente hemos conocido las ideas de Lipman (1999), quien piensa que “un currículum que en sí

mismo carece de consecutividad raramente puede convertirse en un modelo para que el niño desarrolle el sentido de la sucesión”, cree que si bien los niños tienen un “penetrante sentido de lo que sucede” no entienden “cómo” suceden las cosas. Por ello está convencido de que los niños necesitan más textos narrativos que textos informativos.

Si lo anterior está bien sustentado es obvio que los ambientes de desempeño de los muchachos pobres los excluyen del pensamiento creativo.

## IV.- La inaccesibilidad al pensamiento complejo

Lipman (1999) coincide con la Comisión Harvard (1946) en que una educación general debe propender las habilidades para pensar efectivamente, comunicar el pensamiento, realizar juicios relevantes y discriminar valores. Cree que el pensamiento autónomo es el que logran individuos al crear sus propios juicios sobre lo que acontece, su propia comprensión del mundo. Es un pensamiento rico, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio.

Entonces el “pensamiento complejo” de Lipman se caracteriza por tres rasgos: riqueza, coherencia e indagatividad. No es equivalente al pensamiento crítico, sino que tiene que ser a la vez: crítico y creativo. Debe actuar como “contexto” para que las destrezas cognitivas se perfeccionen.

Nuestros muchachos nunca se han visto inmersos en un ambiente que promueva actividades de tal riqueza intelectual...

Sin embargo, simultáneamente, conocemos acerca de la “resiliencia” (Fundación Bernard Van Leer, 1996) como posibilidad notable de desarrollo personal que rige a algunas personas que aún viviendo las condiciones más adversas desde la infancia, son capaces de sobreponerse a ellas en pro de su crecimiento intelectual y su adaptación social. Esta resiliencia explica todos los casos de talentosos provenientes de medios empobrecidos.

Es así que partimos de la comprensión de lo que representa la “cultura de la pobreza” como antecedente y de lo que puede llegar a representar la “resiliencia” como opción para construir nuestro terreno pedagógico.

En este sentido coincidimos con Lipman en presentar materiales que apoyen el currículum de manera lógica y coherente y no guiada por un listado de contenidos “en estancos”.



## V.- Nuestra perspectiva sobre la elaboración de un currículum para los «excluidos»

Coincidimos en lo fundamental con las bases curriculares presentadas en el documento «Resumen del Diseño Curricular de los Centros Educativos de Capacitación Laboral-CECAL» presentado al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (diciembre, 1999), por Fe y Alegría en tanto tiene un espíritu, (aunque no una orientación), freireana; nuestra propuesta asume una posición de mayor exhaustividad en cuanto al desarrollo de una posición cognoscitivista del aprendizaje orientada por recientes hallazgos de investigaciones realizadas con poblaciones de condiciones similares a nuestra población objetivo.

Queremos plantear una nueva concepción del currículum que debe regir para crear condiciones proclives de aprendizaje en poblaciones de individuos reticentes para reingresar en el sistema educativo, partiendo del horizonte compartido de que quienes queremos ofrecerles nuevas oportunidades de aprendizaje, las concebimos en términos de propender su *desarrollo intelectual* y no solo de cumplir con un requisito para que accedan a un reconocimiento social u oficial.

Todas estas observaciones apuntan a intentar idear un sistema diferente, irrestricto en cuanto a la diversidad de temas susceptibles de ser aprendidos; en la convicción freireana de que educar es «hacer pensar» y proporcionarle al individuo posibilidades transformadoras que deberá volcar hacia el ambiente natural y social que le toca vivir. Freire (1998) es tajante cuando expresa «nadie *es*, si no permite que los otros *sean*».

### Nota

Ponencia presentada en el III Encuentro de los Círculos de Lectores Nuevos. San Juan de Lagunillas. Mérida. 2000

### Bibliografía

- Anzola, M. (1996) *Gigantes de Alma*. Mérida: Ediciones del Postgrado de Lectura ULA.
- Anzola, M., Díaz, J.R. (1997) "Contextos Funcionales de Aprendizaje". En: *Legenda* (2). Mérida: Ediciones del Postgrado de Lectura Pp. 11-16.
- Anzola, M. (1998) *El recorrido de las ideas*. Mérida: T.I.E.
- Anzola, M. (1997) *Proyecto CILEN- Círculo de Lectores Nuevos*. Mérida: CENDOC FUNDACITE-Mérida
- Arquero, M. (1995) *Educación de la calle-Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*- Madrid: Editorial Popular S.A.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H. (1978) *Psicología educativa, un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Bandres, M.; Renau, M.; Jaraquemada, G. y García, M. (1985) *La influencia del entorno educativo en el niño*. Madrid: CINCEL.
- Baker Shenk, C. (1989) *Cómo afecta nuestras vidas la opresión*. Washington D.C: Deaf Way.
- Barrera, L. (1986) *Psicología cognoscitiva*. Londres: Mc. Graw Hill.
- Boff, L. (1971) *La vida de los sacramentos y los sacramentos de la vida*. Colombia: Editorial Stella.
- Boff, L. (1998) *El águila y la gallina-una metáfora de la condición humana*. Valladolid: Editorial TROTTA.
- Brofenbrenner (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Brown, R. (1981) *Psicolingüística*. México: Trillas.
- Cardenal, E. (1976) *El evangelio en Solentiname*. Caracas: Signo contemporáneo.
- Chambers, J. Trudgill, P. (1994) *La dialectología*. Madrid: Visor Libros.
- Chomsky, N. (1999) *Noam Chomsky-Conversaciones con Mitsou Ronat*. Barcelona: GEDISA.
- CRESAS. (1986) *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: KAPELUSZ.
- Dale, P. (1980) *Desarrollo del Lenguaje-Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- Delors, J. (1996) *Educación es un tesoro*. Informe de la Comisión de Educación para el Siglo XXI de la UNESCO. Madrid: Santillana.
- Duckworth, E. (1999) *Cuando surgen ideas maravillosas*. Barcelona: GEDISA.
- EL NACIONAL. Entrevista a Marianne Hansson. 1999
- Fereiro, E. (1997) *La alfabetización-Teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1995) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Freire, P. (1998) *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1996) *Los hijos del analfabetismo*. México: Siglo XXI
- Fishman, J. (1989) *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Freud, S. (1973) *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fromm, E.; Van Den Haag, E.; Schantel et al. (1992) *La soledad del hombre*. Caracas: Monte Avila.
- Fromm, E. (1977) *La revolución de la esperanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER (1996) "Guía práctica para el fomento de la resiliencia en los niños". Ámsterdam: Fundación Bernard Van Leer.
- Galeano, E. (1995) *Ser como ellos*. Colombia: TM Editores.
- García Roca, Ayerbe, et al. (1991) *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Editorial Popular.
- Goode, W. Hatt, P. (1967) *Métodos de investigación social*. México: Trillas. 2ª. Edición 1998.
- Gelb, (1999) *Inteligencia genial -Leonardo Da Vinci-* Madrid: Alianza.
- Gutiérrez, G. (1983) *Beber en su propio pozo*. Lima: CEP.
- Gutiérrez, F. (1993) *Pedagogía de la comunicación en la Educación Popular*. Caracas: Editorial Popular OEI.
- Halliday, M.K. (1990) *Spoken and written language*. Oxford: OUP.
- Herrera, M y López, M. (1993) *Conceptualización y metodología para la gestión de instituciones escolares a nivel local*. El proyecto de Plantel Caracas: CICE.
- Hovasse, C. (1966) *Cómo educar a los niños en la libertad*. Barcelona: Ed. Fontanella.
- Huerta, J. (1977) *Organización Psicológica de las experiencias de aprendizaje*. México: Trillas.
- Kempe, R. (1982) *Niños maltratados*. Madrid: MORATA.
- Llanos, F. (2000) *Propuestas de Educación para América Latina*. Foro INTERNET. Conferencia de Dakar 2000.
- López, Herrera, M. (1996) ¿Qué sabemos sobre el éxito escolar?. RED DE ESCUELAS DE EXCELENCIA. Caracas: Dividendo Voluntario para la Comunidad.
- Lipman, M. (1998) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Cambridge University Press.
- Machado, L. (1978) *La revolución de la inteligencia*. Barcelona: Seix Barral.
- Memorias del VI Congreso Internacional LOGO- La informática desde la escuela- (1993). Caracas: Universidad Metropolitana.
- Martín Baró, I. (1983) *Acción e Ideología-Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Molina, L. (1997) *Participar en Contextos de Aprendizaje y Desarrollo*. Barcelona: Paidós.
- Morín, E. (2000) *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Caracas: FACES-UCV. UNESCO IESALC.
- Piaget, J. (1965) *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. New York: Meridian Books.
- Piaget, J. (1985) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijalbo.
- Piaget, J. (1997) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata. 9ª. Edición.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1997) *Psicología del niño*. Madrid: Morata. 14ª. Edición.
- Picciano, A. (1993) *Computers in the school*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Puente, A. y Poggioli, A. (1987) *Psicología cognoscitiva*. New York: Mc Graw Hill.
- Pozo, J. I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Puente, A. (1998) *Cognición y aprendizaje*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- RED DE ALFABETIZACIÓN-Uruguay- (1997) *La escuela cambia*. Montevideo: RED de Alfabetización.
- Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (1997) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rosenblat, A. (1979) *El sentido mágico de la palabra*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca. UCV.
- Rosenblat, A. (1990) *La educación en Venezuela*. Caracas: Monte Avila.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Colombia: Ariel
- Schunk, D. (1997) *Teorías cognitivas de aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Sorman, G. (1991) *Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo*. Colombia: Seix Barral.
- Short, K. et al (1999) *El aprendizaje a través de la indagación. -Docentes y alumnos diseñan el curriculum*. Barcelona: Gedisa.
- Slobin, D. (1979) *Psicolingüística*. Glenview: Scott & Foreman.
- Smith, F. (1983) *Comprensión de la lectura*. Colombia: Trillas.
- Triadó, C. y Forns, M. (1989) *La evaluación del lenguaje*. Barcelona: Anthropos.
- UNICEF- OMS-UNESCO. (1993) *Para la vida*. Barcelona: UNESCO
- Vygotsky, L. (1962) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.