

**POLÍTICAS DE ENSEÑANZA  
Y DESIGUALDAD: ENTRE  
LOS FORMATOS PEDAGÓGICOS  
Y LAS FINALIDADES EDUCATIVAS\***



Daniel Feldman\*\*  
Beatriz Diuk\*\*\*

**Resumen:** *el artículo propone una reflexión sobre la vinculación entre finalidades educativas y los resultados escolares de los sectores sociales más desfavorecidos, tomando en cuenta la relación entre distintos modelos pedagógicos y la clase social. En las últimas décadas ganaron prestigio en América Latina las pedagogías que enfatizan el aprendizaje centrado en el descubrimiento y el valor del conflicto cognitivo como motor de aprendizaje, a expensas de otras propuestas de corte instruccional. Sin embargo, su extendida aceptación, no fue acompañada por una mejora apreciable en los resultados. Frente a esta situación es necesario discutir cuáles fueron las implicancias del surgimiento de este enfoque para el aprendizaje y el avance educativo de los estudiantes socialmente menos favorecidos en un contexto de alta desigualdad. Para llevar adelante esta discusión se considera necesario recurrir al amplio conjunto de investigaciones que, a nivel internacional, estudiaron la relación entre las características de distintos modelos pedagógicos y el desempeño escolar, con énfasis en los han incorporado la variable de clase social para analizar el impacto diferencial de esos modelos. Se sostiene que un propósito educativo valioso es que los estudiantes tengan*

\* Recibido em: 03.11.2020. Aprovado em: 19.01.2021

\*\* Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesor Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación. Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. *E-mail:* danielf51@yahoo.com.ar.

\*\*\* Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Doctora en Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Profesora en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. *E-mail:* beadiuk@gmail.com.

*un tránsito regular y exitoso a través de la agenda de conocimientos que la escuela tiene para ofrecer. Para ello es necesario poner en discusión el problema de la eficacia de los enfoques de enseñanza y considerar seriamente la apelación a una pedagogía que conduzca, de manera explícita, a los códigos de conocimiento educativo.*

**Palabras claves:** *Políticas de enseñanza. Desigualdad. Formatos pedagógicos. Enseñanza explícita. Constructivismo.*

Una de las bases de la escuela moderna es su promesa de igualdad de oportunidades ligada a un horizonte de crecimiento y progreso. La escuela ha sido colocada históricamente como un posible mediador e, incluso, igualador. Pero, como dice Dubet (2005), las condiciones de la igualdad de oportunidades no son plenamente realizables en una sociedad basada en la desigualdad. La escuela, pese a las múltiples intenciones y deseos de muchos educadores, no ha mostrado capacidad para neutralizar los efectos que provocan las desigualdades sociales sobre las desigualdades escolares. Como ha señalado insistentemente la sociología de la educación desde hace medio siglo, la educación no iguala lo que socialmente se distribuye de manera desigual.

Sin embargo, esta constatación no deja de colocar a la escuela en uno de los tantos escenarios de confrontación por la posesión y el control de la distribución de bienes, en este caso de bienes culturales, que permiten participar en los conflictos que caracterizan a una sociedad marcada por la desigualdad y la exclusión. Como planteaba Bernstein (1988), el modo en que una sociedad selecciona y distribuye conocimiento educativo expresa sus mecanismos de poder y de control.

Una discusión sobre finalidades educativas no puede soslayar este hecho básico de nuestras sociedades: su carácter clasista marcado por la apropiación diferencial de los bienes sociales. En estos términos, a las sociedades latinoamericanas actuales se les presenta el problema de lidiar con resultados educativos muy desparejos por parte de los distintos sectores sociales y con distintas expectativas de éxito o fracaso según sea la condición de origen de los niños, niñas y jóvenes que asisten a las escuelas. Si bien las finalidades educativas suelen adoptar la forma de principios de alto nivel valorativo, el hecho real es que para muchísimos niños y jóvenes latinoamericanos la experiencia escolar no permite

el acceso a los conocimientos básicos que hoy se consideran como un piso de garantía necesaria para una participación efectiva en la dinámica social. En ese sentido, es válido considerar que una medida del éxito de la tarea educativa consiste en que el conjunto de los estudiantes acceda a los niveles de aprendizaje que hoy solo logran aquellos cuyo trayecto educativo se ve favorecido por su condición social.

A pesar de los cuestionamientos a la medición de resultados en educación, no puede afirmarse que estos sean independientes del acceso a una porción mayor de bienes sociales. De allí, que tomar en cuenta los rendimientos escolares no pueda ser atribuido solamente a la preocupación por medir la eficacia educativa para su control económico o para controlar su papel en la reproducción de capacidades laborales. Se trata, desde una perspectiva de acceso más equitativo a la educación, de cómo operar sobre un proceso de distribución diferencial que modificó su pauta de segmentación vertical por otra de segmentación horizontal. El cambio de esta pauta produjo que la universalización de la educación básica, y también de la educación media en distintos países de América Latina, no se haya acompañado por una suficiente ganancia en la participación educativa de los sectores populares debido a los bajos niveles de aprendizaje. En resumen, las últimas décadas ampliaron el acceso a los distintos niveles del sistema educativo, pero no garantizaron el logro de los aprendizajes correspondientes, principalmente a los sectores más desfavorecidos (UNESCO, 2014).

Los motivos son múltiples. Se han descrito, por ejemplo, las diferencias de capital cultural, la cultura escolar selectiva o la segmentación en circuitos diferenciados. La orientación pedagógica del trabajo escolar ha sido menos tomada en cuenta como un factor capaz de influir en los rendimientos diferenciales que se constatan en los procesos educativos. Sin embargo, la brecha entre los resultados educativos de distintos sectores sociales no puede ser interpretada solo como un epifenómeno de la creciente desigualdad social, sin tener en cuenta la mediación de la tarea pedagógica.

En las últimas décadas ganaron prestigio en América Latina pedagogías que, bajo el rótulo constructivista, enfatizaron el aprendizaje centrado en el descubrimiento, las actividades llamadas “auténticas” y el valor del conflicto cognitivo como motor del aprendizaje, en detrimento de otras

propuestas de corte más directivo o instructivo. Esta perspectiva alcanzó a dominar importantes sectores académicos y de la gestión educativa. ¿Qué implicancias tuvo la emergencia de este enfoque para los intentos de favorecer el aprendizaje y el avance educativo de los estudiantes socialmente menos favorecidos en un contexto de alta desigualdad? El punto de vista que se quiere proponer es que la emergencia de esta perspectiva puede haber obstaculizado, en las condiciones descritas, la posibilidad de promover una política de enseñanza favorable a un aumento de la equidad educativa. Esta idea se apoya en la existencia de un importante cuerpo de investigación que ofrece evidencia en torno a la estrecha vinculación que tiene sobre el desempeño escolar la relación entre modelos pedagógicos y clase social. La necesaria discusión sobre este problema se relaciona, además, con el modo en que pueden definirse las finalidades educativas.

## APRENDIZAJE Y DESIGUALDAD

La correlación entre el sector social de los estudiantes y el rendimiento escolar fue suficientemente estudiada en Latinoamérica y los resultados ratificaron que la distribución de logros escolares está fuertemente afectada por las características socioeconómicas y culturales de los alumnos (CERVINI, 2009; LLECE, 2010; MURILLO, 2007). Esta relación refleja, además, la profunda segmentación socioeconómica de las instituciones educativas que, como ya señaló Braslavsky hace casi cuatro décadas, ofrecen “circuitos diferenciados” que agrupan instituciones con condiciones y propuestas educativas que, de ninguna manera, son equivalentes entre sí (BRASLAVSKY, 1985; KRÜGER, 2012).

En base a esta constatación se ha estudiado el papel que el factor escuela y la enseñanza tienen en los desiguales resultados de aprendizaje (BLANCO BOSCO, 2009; CEPEDA CUERVO, 2005; CERVINI, 2006; 2010; MURILLO; ROMÁN; CARRASCO, 2009). Un cuerpo de investigación sobre escuelas eficaces (MELLO, 1994; MURILLO, 2003; 2005) se dedicó al estudio de las condiciones asociadas al buen funcionamiento escolar y se propuso analizar empíricamente las características de las instituciones escolares que pueden tener efecto diferencial sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos en escuelas con poblaciones de similar origen social.

Una revisión de la literatura mostró que en las aulas de escuelas con buenos resultados era posible sintetizar un conjunto coincidente de rasgos. En ellas suelen predominar clases bien estructuradas, con objetivos y tareas claras para los alumnos y que aseguran la adquisición de habilidades y saberes básicos a todos los estudiantes. Hay una buena utilización de las preguntas, se combinan formas grupales con individuales de trabajo, se brindan constantes oportunidades de refuerzo y de práctica y los alumnos reciben información relevante sobre su tarea que pueden utilizar para mejorarla. Las clases suelen caracterizarse por la claridad en la presentación de los contenidos, la flexibilidad en las propuestas de enseñanza, actividades y materiales, el entusiasmo, el apoyo y control sobre las tareas, deberes y ejercicios de los alumnos. Además, se implementan evaluaciones adecuadamente vinculadas con los objetivos de aprendizaje, hay un monitoreo constante del progreso y de las dificultades de los estudiantes y se utilizan los resultados para modificar rumbos (FELDMAN; MÓRTOLA, 2013).

Se llegó a conclusiones coincidentes en una serie de estudios correlacionales sobre la “oportunidad de aprendizaje” (CERVINI, 2011), categoría que designa un conjunto de factores que favorecen un mejor papel redistributivo de la escuela respecto de los aprendizajes en el caso de los sectores desfavorecidos. En una revisión sobre el concepto “oportunidad de aprendizaje”, Cervini *et al* (2014) identificaron los siguientes factores constitutivos: la cobertura del contenido, la exposición al contenido (tiempo), el énfasis en el contenido curricular y la calidad de la instrucción que se vincula con la estructuración adecuada de las lecciones y de la presentación de materiales, con la habilidad para interrogar, involucrar activamente a los alumnos y retroalimentar, y con la práctica de evaluación.

Aunque las evidencias aportadas por estas investigaciones se inclinan por señalar el efecto positivo de una pauta estructurada de enseñanza, y su influencia particularmente favorable en el caso de los sectores más desfavorecidos desde el punto de vista socio económico, buena parte de la reflexión pedagógica y de las propuestas de mejora de la enseñanza escolar se encuentran influidas por corrientes pedagógicas que reivindican otra perspectiva. Este hecho propone un enorme desafío frente a los problemas relacionados con los efectos de la desigualdad y

de la diferente capacidad de cada sector social para acceder y apropiarse de las herramientas de conocimiento que les permitan intervenir con mayor eficacia en la pugna por los procesos de distribución de todo tipo de bienes, por la defensa de derechos y por la búsqueda de mayor equidad y justicia social. La realidad es que el dispositivo escolar y sus efectos sociales no pueden ser analizados solo desde los aspectos estructurales, asumiendo que las pedagogías son neutras con relación a esos efectos. Sin embargo, los esfuerzos por poner en relación enfoques pedagógicos y proceso social no han sido muy generalizados en nuestra región. De allí que se vuelva necesario comenzar una revisión más sistemática de los enfoques que han influido de manera más importante en la conversación pedagógica en las últimas décadas.

### Modelos pedagógicos

De las muchas cosas que Cecilia Braslavsky aportó al pensamiento sobre educación en Argentina a mediados de los años 1980, una repercutió menos que otras: su puntualización sobre la relación entre métodos y clase social planteada a través del trabajo de Dermeval Saviani. Él lo resumía en tres tesis: “Del carácter revolucionario de la pedagogía de la esencia y del carácter reaccionario de la pedagogía de la existencia”, “Del carácter científico de la pedagogía tradicional y del carácter pseudocientífico de los métodos nuevos” y “De cómo, cuanto más se habló de democracia en el interior de la escuela, menos democrática fue la escuela; y de cómo, cuando menos se habló de democracia, más articulada estuvo la escuela a la construcción de un orden democrático” (SAVIANI, 1986, p. 10).

La pedagogía tradicional es, como dice Saviani (*Ibid.*), una pedagogía de la esencia. Una esencia tallada con la idea de igualdad natural de los seres humanos. Esta idea se traduce en la de un tratamiento pedagógico igualitario y normalizado expresado en la pedagogía dominante del siglo XIX e inicios del XX. La noción de diferencia “existencial” avanza en las pedagogías nuevas, pero no se liga activa ni teóricamente con las diferencias de clase hasta la irrupción de las “nueva sociología de la educación” en la década de 1970. En ese marco, la idea fue delineada de un modo teóricamente más consistente por Bernstein (1988) mediante su distinción entre “pedagogías visibles” y “pedagogías invisibles”.

El trabajo de Saviani llamaba la atención sobre un proceso que comenzaba a desplegarse en las sociedades latinoamericanas en la etapa de salida del período de gobiernos dictatoriales y el reinicio de la vida democrática. De manera creciente se instaló una corriente pedagógica producto de varias confluencias. Estaba principalmente influenciada por ciertas lecturas educativas de la teoría psicogenética de Piaget, junto a principios del humanismo pedagógico y a un conjunto de ideas y creencias heredadas de la cosmovisión escolanovista. Esta es una corriente que se mueve de modo paralelo a los enfoques sistémicos, propios del período de modernización impulsado en la región por la Alianza para el Progreso, y comienza a hacer sentir su influencia en la década de 1960 e inicios de los años setenta cuando sus marcas ya pueden comenzar a apreciarse en algunas políticas educativas, por ejemplo, en el caso de Argentina.

En esta confluencia pedagógica no es posible separar el acceso de nuevos referentes teóricos con el deseo de reflejar en el quehacer escolar un impulso antiautoritario y de vida democrática. También constituye un reflejo de una ideología que se opone al modelo tradicional, modelo de *transmisión del conocimiento o modelo centrado en la enseñanza* (GARGALO LÓPEZ *et al.*, 2014) al que se atribuye una mezcla de rasgos de la pedagogía clásica de raíz herbartiana, del conductismo y, en general, de cualquier planteo instructivo, “centrado en el profesor” o de “enseñanza explícita”.

Con distintas formas, esta corriente pedagógica se identificó de un modo genérico con la etiqueta de “constructivismo” y hacia fines del siglo XX era, al decir de Braslavsky (1999), una de las teorías hegemónicas. En el mismo sentido se pronunciaban Larochelle, Bednarz y Garrison (1998). Al respecto señalaba Coll (1996, p. 154):

*El recurso a los principios constructivistas con el fin de explicar y comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje, y sobre todo con la finalidad de fundamentar y justificar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas de carácter general, o relativas a contenidos escolares específicos (...) se ha convertido así en los últimos años en un lugar común entre el profesorado y los profesionales de la educación.*

Esta influencia es registrada, de modo más reciente, por ejemplo, en Casassus (2001), Klahr y Nigam (2004), Abadzi (2007), Alfieri *et al.* (2011) o en el trabajo de Carnoy (2010) que compara los sistemas educativos, incluyendo los formatos didácticos, de tres países latinoamericanos.

Como toda etiqueta pedagógica, “constructivismo” designa un conjunto variopinto de principios, lo que, además, se potencia porque el propio campo teórico del constructivismo es tan amplio que Delval (2001) se quejaba de que hoy todos son constructivistas. Así es que en los marcos del constructivismo se pueden incluir teorías de diverso origen y orientación, unidas por aceptar el común principio de que la estructuración del conocimiento es producto de un proceso constructivo, o reconstructivo, que cada sujeto realiza en función de sus estructuras cognitivas y conocimientos previos.

Pero, sobre la base de esta coincidencia, se despliega un importante abanico de teorías. Para Coll (1996) estas abarcan el constructivismo inspirado en la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra; la teoría de la asimilación y del aprendizaje verbal de Ausubel, continuada por Novak y Gowin; los enfoques del procesamiento humano de la información; y la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje enunciada por primera vez por Vygotski y revitalizada a partir de los años sesenta. Con variaciones, una descripción amplia del campo ha sido realizada con frecuencia. Por ejemplo, la distinción entre constructivismo personal y social (BÄCHTOLD, 2013), o la clasificación realizada por Castellaro (2012), que distingue el constructivismo desarrollista y evolucionista, el constructivismo sociocultural, el constructivismo radical y el constructivismo social o construccionismo. Hay quienes rechazan tal pretensión de amplitud y reclaman que el uso extenso del término constructivismo diluye su sentido. Para Delval (2001, p. 357), “esa mezcla de ideas tomadas de varios lugares no constituye, evidentemente, una teoría”.

Pero el punto, desde el argumento que se intenta desarrollar en este trabajo, no consiste en intervenir en la discusión epistemológica sobre los alcances del término. El propósito es analizar ciertas lecturas pedagógicas que se enraizaron de manera profunda en la conversación pedagógica, articuladas con creencias sobre la renovación educativa y una fuerte dimensión moralizante. Estas lecturas han tenido creciente

influencia en los medios de especialistas en educación, en la formación de docentes, en la capacitación, áreas curriculares o propuestas didácticas.

Este análisis debería encuadrarse en el hecho de que la corriente más difundida pedagógicamente del constructivismo es una lectura singular y limitada dentro de las posibilidades que abre esta categoría. De hecho, si se toma en cuenta la amplitud de teorías que integran el campo, es posible apreciar, según fue descripto, que las opciones pueden variar en un ancho abanico que va desde el énfasis en el aprendizaje por descubrimiento hasta la promoción del aprendizaje verbal receptivo. Así, la misma etiqueta teórica puede servir de referencia a modelos que entran en controversia en relación con la actividad escolar. Sin embargo, la versión popularizada y dominante del constructivismo pedagógico solo consideró algunas de las variantes relativas a la actividad de los estudiantes, el papel de los docentes y la relación con el conocimiento objetivado. Además, no reconoce la posible amplitud que sugeriría una concepción del campo constructivista como una confluencia de vertientes teóricas o un marco comprensivo. Esta versión expresa, principalmente, un rechazo hacia lo que más arriba se identificó como “enseñanza explícita”. Se articuló, así, lo que se podría llamar la “corriente principal” del constructivismo pedagógico en América Latina. Esta corriente actúa en algunos casos como una filosofía o una “ideología de enseñanza” (EDWARDS; MERCER, 1988) y, en otros, como un conjunto instrumental encarnado como pedagogía oficial, por ejemplo, en algunas jurisdicciones educativas en Argentina.

Uno de los aspectos que más se vio afectado por esta corriente concierne al papel de quien enseña y, por tanto, de la propia enseñanza y su relación con el proceso de aprendizaje. La idea era redefinir el rol del docente concebido como “tradicional” mediante una inversión en las cargas y responsabilidades frente al aprendizaje. De este modo, se propone que “en este paradigma el maestro o profesor no enseña (o al menos trata de no hacerlo y lo puede hacer sólo después de que los niños han intentado por sus propios medios aprender)” (BETANCOURT, 2003, n. p.) o “(...) más que enseñar, la tarea que compete a los educadores es orientar el proceso de aprendizaje (...) En ese sentido, el profesor es un *coach*” (COX MÉNDEZ, 2006, p. 15) o “el profesor debe hacer explícito su deseo de dejar de intervenir, para que el alumno produzca efectivamente

sus respuestas en función de la situación y no por exigencias de la institución” (ÁVILA, 2004, p. 21). En cualquiera de estos ejemplos se refleja una operación que propone dos giros simultáneos y convergentes: de los adultos/docentes a los niños/constructores y concomitantemente, de la enseñanza al aprendizaje. Se modifican también, desde este punto de vista, los mecanismos de control que ya no se encarnan en un marco de reglas, sino en las nuevas estructuras de actividad y la disposición del propio ambiente “(...) así es que el papel fundamental del profesor consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y auto confianza para el niño, dando oportunidad para el aprendizaje autoestructurante de los educandos” (BETANCOURT, 2003).

Estas inversiones redefinen la enseñanza y puntúan positivamente unos métodos por sobre cualquier otro. De ese modo se preconiza la “enseñanza indirecta” y el planteamiento de problemas y conflictos cognoscitivos (BETANCOURT, 2003); “proponer al alumno situaciones para que produzca su conocimiento como respuesta personal a una pregunta” (ÁVILA, 2004, p. 21) y dejar de ser “(...) el que aporta conocimiento, para provocar el descubrimiento” (MONCADA CERÓN; TORRES LIMA, 2016, p. 54). Se postula, entonces, un tipo de aprendizaje en el que los estudiantes no reciben la información o la explicación conceptual de lo que se debe trabajar en la clase, sino que deben encontrarlas de forma independiente a partir del trabajo con los materiales (ALFIERI *et al.*, 2011). Así, el profesor y la enseñanza se convierten, idealmente, en un vehículo para “propiciar situaciones” que estimulen la actividad constructiva y el descubrimiento espontáneo mediante tareas autoiniciadas (BETANCOURT, 2003), en una clara influencia de los enfoques no directivos. De esta manera, las estrategias centradas en el descubrimiento por parte de los estudiantes son privilegiadas, apoyadas en la idea de que “ese descubrimiento natural diario de cada persona es una de las bases del constructivismo” (CHAMOSO SÁNCHEZ; MITCHELL; RAWSON, 2004, p. 196) y en la vigencia que parece mantener, en esta lectura pedagógica del constructivismo, la afirmación de Piaget de que “cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que él podría haber descubierto por sí mismo se impide que lo invente y, consecuentemente, que lo comprenda completamente” (PIAGET, 1970, p. 715, citado en KLAHR; NIGAM, 2004, traducción nuestra).

También es necesario remarcar el énfasis que adquieren, dentro de este punto de vista, los modos, las maneras, los procesos o los “quehaceres” como propósito principal de la educación. Ya no es el “contenido”, que se identifica con las estructuras conceptuales o los núcleos informativos, lo que debería adquirir más relevancia, sino las estrategias y formas que los estudiantes desarrollan en sus actividades autoestructuradas y en sus tareas de descubrimiento o de creación. De allí que se haya difundido un principio que puede resumirse en: “habría que dar más importancia al cómo que al qué si el objetivo es la formación de la persona” (CHAMOSO SÁNCHEZ; MITCHELL; RAWSON, 2004, p. 201).

Esta nueva visión del enseñante, fomentada a partir de esta perspectiva constructivista, se cruza con otras de más reciente circulación entre nosotros, que están ligadas con la concepción del profesor como un profesional reflexivo y la reivindicación de su labor como intelectual de la docencia Castellaro (2012). Esta perspectiva se desarrolla sobre la base de obras como las de Stenhouse (1991), Schön (1992) o propulsores de la teoría crítica (CARR, 1990; KEMMIS, 1988). En este cruce, la versión principal del constructivismo se articula como una definida posición ideológica y político-educativa.

La versión pedagógica del constructivismo que permeó amplios sectores de especialistas, y de enseñantes influenciados por la formación docente, la capacitación y ciertas pautas curriculares, realizó una operación adicional que consistió en asimilar el proceso constructivo, de carácter psicológico e interno, con las vías mediante las que el material que será reconstruido se torna accesible. De allí que, como señalan Klahr y Nigam (2004), para el constructivismo el conocimiento que construye el estudiante sin ayuda es más valioso que si es asistido. Este deslizamiento, criticado por Delval (2001), ha tenido consecuencias pedagógicas y didácticas de gran importancia y es un problema sobre el que se volverá luego.

En síntesis, las versiones más extendidas de las lecturas pedagógicas del constructivismo promovieron al menos tres inversiones de sentido: el giro del peso en el rol del profesor al del estudiante, de la enseñanza al del aprendizaje y del contenido al de los procesos. Restituyeron, de este modo, un conjunto de binarismos herederos de la pugna entre pedagogía tradicional y pedagogía nueva de inicios del siglo XX. La circulación y sostenimiento de estos opuestos deberían entenderse como parte de un

intento por crear un nuevo principio de orden y una distinta base moral en la pauta escolar, lo que, en términos de Bernstein (1993), constituye un nuevo principio regulativo. Este conjunto de supuestos se afirma desde la década de 1960 (teniendo al Informe Plowden como referencia internacional) y difunde un modelo que, como es habitual en la historia de la pedagogía, actúa con ánimo de renovación total. La perspectiva estaba, en gran parte, autosostenida en dos pilares. El primero de ellos era el supuesto acompañamiento de la propuesta pedagógica al proceso “natural” de formación del conocimiento, descrito mediante la investigación, por caso, la psicogénesis de Piaget y el trabajo de sus continuadores. Y, en segundo lugar, la imagen de superioridad moral que otorgaba un nuevo planteo de las finalidades escolares, basado en la promoción de personalidades autónomas y críticas y una formación ligada con la vida.

¿Cómo ha repercutido esta ideología de enseñanza? Es cierto que las prácticas escolares muestran persistencias notables de rasgos clásicos y que, aunque aumentó el prestigio y uso conceptual de estos enfoques, no se registraron cambios profundos en las prácticas (MONTES; CABALLERO; MIRANDA, 2017). ¿Quiere esto decir que se trató de una operación discursiva sin repercusiones en la vida escolar? Por el contrario, pese a la pervivencia de prácticas tradicionales, un marcado mensaje a favor de la inversión de roles y de oposiciones entre, por ejemplo, enseñar y aprender, ha tenido un efecto en la reconfiguración del sentido de la práctica escolar, en sus sistemas de legitimación y en el debilitamiento de prácticas sistemáticas orientadas a la promoción dirigida del aprendizaje. A esto se agrega el rechazo de propuestas estructuradas, tachadas de recetas tecnicistas, y una pérdida de confianza en la importancia de garantizar el dominio de las herramientas básicas para el aprendizaje, oponiéndolo a actividades auténticas y quehaceres reales (WISE; O’NEILL, 2009).

Es posible sugerir que los intentos por instalar de nuevos modelos pedagógicos condujeron a cierta desorganización de la tarea escolar debido a la yuxtaposición de enfoques y al debilitamiento del trabajo sistemático sin un reemplazo claro (FELDMAN, 2010), algo que se nota especialmente en campos como la alfabetización. También es de notar que esta situación ha afectado de manera diferencial a la vida escolar según sean los sectores sociales atendidos.

Los modelos pedagógicos no actúan en el vacío. Operan sobre condiciones sociales. Este hecho no es reconocido frecuentemente en la reflexión pedagógica. Pero la realidad es que el modo en que cualquier modelo se articula con las condiciones sociales sobre las que pretende operar es un elemento de importancia para valorar su rol y, de alguna manera, su relación con las finalidades educativas.

Pero ¿y el Aprendizaje?

Las orientaciones descritas en el apartado anterior se instalaron con fuerza en los medios académicos latinoamericanos de educación e impregnaron, en muchas ocasiones, las políticas educativas a través de los diseños curriculares, la capacitación o la formación docente. De hecho, puede decirse que hoy día configuran un sentido común pedagógico y una instancia de legitimación discursiva de mucha importancia. Su fuerza derivó de la potencia y la atracción de las teorías que la sustentaron y de su feliz conjunción con los ideales de humanización, creatividad, autonomía y emancipación de los que participa una parte importante de quienes dedican sus vidas a la educación. Sin embargo, su impulso y difusión como buena nueva educativa no estuvo, necesariamente, acompañado por las preguntas acerca de su eficacia. Inclusive la relevancia de estas preguntas quedaba puesta en duda debido a que eran identificadas con opciones que calificaban como “tecnicistas”, como los enfoques sistémicos, la pedagogía por objetivos o la instrucción programada. Un celebrado libro de los ‘80 lo escenificaba con la idea de “obsesión por la eficiencia”. De ese modo, la adhesión a las bondades del modelo respondió más a la confianza en su base teórica (más potente, sofisticada y valorativamente más apreciada que la de sus contendientes) que a evidencia sobre sus ventajas como estrategia para facilitar el aprendizaje en general y de los sectores menos favorecidos, en particular. Al respecto, Carabaña (2017, p. 18) señala que se asentó un supuesto acerca de que “(...) son más eficaces los métodos pedagógicos «modernos» (activos, progresistas, constructivistas, basados en el descubrimiento, etc.), los que toman como punto de partida la vida real y se orientan a la resolución de problemas de la vida real, que los métodos «tradicionales» de aprendizaje directo de «contenidos curriculares» (...)” Según él este supuesto “(...) tiene un

sólido fundamento doctrinal, el de las pedagogías «modernas» nacidas de Rousseau y troqueladas por los filósofos pragmatistas (...) pero carece de evidencia empírica.”

Esta falta de preocupación por la eficacia de las metodologías propuestas por parte de la versión más difundida del constructivismo plantea un problema importante, ya que atender a la cuestión de la eficacia es necesario para desarrollar políticas que apunten a mejorar significativamente los niveles de aprendizaje, disminuir las desigualdades educativas, aumentar la equidad, facilitar el trayecto escolar de los sectores más desfavorecidos, promover la inclusión y democratizar la distribución de saberes y bienes culturales.

Como ya fue señalado, esta cuestión está estrechamente ligada con la creación de condiciones para el cumplimiento de finalidades educativas. Estas finalidades solo adquieren validez en la medida en que se dispone de los instrumentos aptos para su realización. Pese al temor que el “tecnicismo” despierta en buena parte de los pedagogos en nuestra región, es evidente que la realización de propósitos sociales requiere de una adecuada tecnología. De hecho, la escuela, tal como la conocemos en la actualidad, representa la respuesta técnica de la sociedad moderna al problema de la universalización de la educación y ella misma, para lograrlo, combinó y conjugó tecnologías preexistentes (HAMILTON, 1996; TRILLA, 2002; FELDMAN, 2010).

De allí, que sea una tarea importante evaluar la capacidad de distintos modelos pedagógicos para incidir sobre los resultados de aprendizaje, generar mejores condiciones para el trayecto escolar y, desde el punto de vista de este trabajo, para favorecer el avance de los que, históricamente, han sido menos favorecidos por la estructura de la escuela. Si bien esta es una línea de investigación que tiene una trayectoria importante a nivel internacional, motorizada por la polémica en cuanto a los abordajes sobre la adquisición de la escritura y de la lectura a partir de la década de 1980 (ADAMS, 1990; EHRI, 1998), no ha sido emprendida de manera sistemática en América Latina. Esta escasa preocupación por la evidencia comparativa choca con el hecho de que, internacionalmente, se puede relevar un conjunto apreciable de trabajos que proponen distintos niveles de comparación entre estrategias de enseñanza y relacionan sus efectos con la condición social de los estudiantes. Si bien no constituye un cuerpo

“probatorio” ni conclusivo que pueda inclinar la balanza en uno u otro sentido, sí es un llamado de atención acerca de que la cuestión amerita ser puesta en agenda y que la discusión debe ampliarse a los apoyos empíricos de lo que se afirma y, más aún, debe procurar obtener y aumentar evidencia robusta y comparativa acerca de las ventajas de los enfoques que se sostienen desde cada posición.

Como aporte a esta necesaria discusión es posible constatar, entonces, la existencia de un grupo de investigaciones que, de manera comparativa, analizaron el efecto de distintas estrategias instruccionales sobre el aprendizaje. Muchas de estas investigaciones hicieron foco específicamente, en el aprendizaje de alumnos provenientes de distintos sectores sociales. En un estudio en curso, (GORI; DIUK; FELDMAN, manuscrito en preparación), se realizó una revisión de la literatura que identificó dos modelos definidos de acuerdo con el grado de estructuración de las propuestas: el “modelo estructurado”, “sistemático” o de “enseñanza explícita”, por un lado, y el “modelo centrado en el estudiante”, “de baja estructuración” o “global”, por el otro. Entre los rasgos que caracterizan este corpus de trabajos comparativos pueden señalarse la diversidad metodológica, el amplio rango del tamaño de las muestras, así como la inclusión de estudios que atendieron a la enseñanza y el aprendizaje de distintas áreas de conocimiento.

Por ejemplo, Reeves (2005) se propuso contrastar las hipótesis que postulan que una pedagogía centrada en el alumno es el enfoque más eficaz lograr una mayor igualdad en los resultados de rendimiento para los alumnos con desventajas socioeconómicas, con la evidencia que apoya, como una estrategia más adecuada para conseguir igualdad y equidad educativa, el grado de cobertura del currículum y la enseñanza de habilidades. Bressoux (2003) propuso que dos factores tienen efectos positivos de manera constante e independiente de contexto: enseñanza estructurada y tiempo de involucramiento en la tarea. Si bien algunos trabajos encontraron que la variable socioeconómica seguía ofreciendo la explicación fundamental a las diferencias en resultados de aprendizaje, con independencia de los formatos didácticos utilizados -por ejemplo, Tanaraya (2015) -, en otros se ha sostenido que el impacto de las estrategias más o menos estructuradas sobre el desempeño académico, varía en función de las capacidades o necesidades de los estudiantes o con su

procedencia socioeconómica. En relación con la primera variable puede mencionarse a Woodward y Baxter (1997) que sugirieron que los métodos innovadores en la enseñanza de las matemáticas eran más favorables para los estudiantes con rendimiento promedio o por encima del mismo, mientras que aquellos con mayores dificultades requerían una asistencia mayor y más directa. Tomando en cuenta la segunda variable, procedencia socioeconómica, se encuentran algunas investigaciones que compararon métodos de adquisición de la lectura y escritura y concluyeron que una enseñanza más sistemática de las correspondencias grafema-fonema arrojaba mejores resultados que métodos más globales y que su efecto era mayor en nivel socioeconómico bajo que medio (BRADY, 2011), o que los efectos positivos de los métodos centrados en el significado son menos frecuentes con los estudiantes con dificultades y entre los estudiantes de los sectores de bajos recursos (STAHL; MILLER, 1989). Stockard (2010) realizó un seguimiento del nivel lector de estudiantes desde 1er. a 5to grado procedentes de escuelas que atendían a grupos económicamente desfavorecidos. Parte de los estudiantes participaron en 1er grado de un programa de alfabetización basado en la instrucción directa, mientras que los estudiantes restantes experimentaron un currículo menos estructurado. Los resultados mostraron que, en 5to. grado, los estudiantes que habían participado del grupo de instrucción directa en 1er. grado habían realizado avances más significativos tanto en vocabulario como en comprensión lectora que los otros grupos y sus niveles promedio de desempeño se encontraban por encima de las normas nacionales. En una meta-análisis de 22 estudios, Jeynes (2008) examinó la relación entre la enseñanza sistemática de las correspondencias y el logro académico de niños de escuela primaria procedentes de grupos minoritarios, encontrando una relación positiva y significativa entre estas variables. En el campo de las matemáticas, Andersen y Andersen (2017), partieron de la hipótesis de que las estrategias de enseñanza centradas en el estudiante incrementan la inequidad educativa y analizando los resultados de aprendizaje de 56.000 alumnos y más de 800 escuelas, realizaron un cruce entre estrategias de enseñanza con los factores socioeconómicos de los estudiantes. Concluyeron que las estrategias centradas en los estudiantes tienen un impacto negativo sobre el aprendizaje en general, y que este resultado era particularmente marcado en el caso del aprendizaje de los

alumnos cuyos padres tenían bajo nivel educativo. En el mismo sentido, mediante la utilización de datos PISA, Carabaña (2017, p. 20) trató de comprobar la relación entre dos modos de enseñar matemáticas (estructurados y no estructurados o pedagogías “visibles” e “invisibles”) y el estatus social de los hogares. Concluyó que los coeficientes positivos de los métodos «tradicionales» y los coeficientes negativos de los métodos de baja estructuración indican que la modernización pedagógica disminuye el aprendizaje de las matemáticas de todos los alumnos, pero que, además producen una diferencia mayor para las clases desfavorecidas, con lo que, a su juicio, la modernización didáctica aumenta las desigualdades sociales de aprendizaje.

Frente a la constatación de los rendimientos diferenciales que logran en el sistema educativo los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, Rivkin, Hanushek y Kainde (2005, p. 419) señalan que:

*Los resultados revelan grandes diferencias entre los docentes en cuanto a su impacto sobre los logros y muestran que una instrucción de calidad a lo largo de la escuela primaria podría sustancialmente contrapesar desventajas asociadas con antecedentes socioeconómicos bajos.*

Pero, por otra parte, todavía no se cuenta con un plexo articulado de estudios sobre el papel de los diferentes enfoques y formatos de enseñanza en relación con los resultados de aprendizaje. Como dice Hunt (2009, p. 27), a partir de una revisión de la literatura internacional, “los docentes sí hacen una diferencia, pero los procesos dentro del aula continúan siendo “cajas negras” sin explorar”.

Está claro que todavía puede considerarse parcial el cuerpo de trabajos que analizan los enfoques de enseñanza en su relación con la clase social, pero hay evidencia que sugiere que las estrategias del grupo emparentado con las pedagogías nuevas o innovadoras pueden generar problemas en dos situaciones. Por un lado, para los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje y, por el otro, con aquellos provenientes de los sectores populares. Mediante los datos presentados no es posible, ni se pretende, establecer una aseveración conclusiva al respecto, pero sí afirmar que existen suficientes elementos como para avanzar hacia una

revisión de los planteos pedagógicos y didácticos circulantes. También muestran la conveniencia de promover una agenda de investigación que proporcione apoyo más sólido a la adopción de uno u otro punto de vista. Especialmente, cuando esos planteos influyen en la definición de políticas de enseñanza sostenidas por la acción estatal a través del currículum, de la capacitación, de la formación de docentes o de la promoción de programas de mejora.

## Consideraciones finales

¿Discutimos modelos de enseñanza o programas teóricos?

Está claro que trabajar con el problema planteado en el apartado anterior implica aceptar poner en relación los dos modelos principales y encontrar las vías para realizar algún tipo de comparación. De otro modo, la discusión solo se dirige a los fundamentos teóricos y da por sentado que la investigación en la que se apoyan es suficiente para avalar las consecuencias prácticas que se derivan. En ningún otro campo en el que la investigación científica genera hipótesis para la intervención tecnológica o en que el conocimiento de base brinda pautas para la acción práctica, se aceptaría que esas tecnologías o consecuencias prácticas pueden validarse a libro cerrado solo en función de su coherencia con el marco teórico que las sostiene. Tampoco se admitiría que esas hipótesis de trabajo no requieran ser puestas a prueba de manera comparativa. Sin embargo, parece que, al presente, esta es una dificultad con la que nos encontramos. Uno de los obstáculos parecería residir en que la diferencia es paradigmática. Por ejemplo, en un libro dedicado a reponer el debate entre posiciones constructivistas y partidarios de la enseñanza explícita, uno de los defensores del constructivismo declara que:

*No soy capaz de identificar investigaciones de alta calidad que comparen la efectividad de los métodos de descubrimiento y de la instrucción directa, probablemente porque no existan y no puedan existir. Los investigadores que examinan la efectividad de la instrucción directa se basan en supuestos fundamentalmente diferentes, evocan teorías de base significativamente diferente y usan diferentes méto-*

*dos de investigación que los investigadores que examinan el aprendizaje informal o por indagación. Por lo tanto, las preguntas que se hacen, los resultados de aprendizaje que buscan y las herramientas y métodos de investigación que utilizan son bastante diferentes. No podemos comparar manzanas con naranjas (JONASSEN, 2009, p. 29, traducción nuestra).*

Esta toma de posición coloca la discusión entre métodos como un problema de inconmensurabilidad entre paradigmas (KUHN, 1971) lo cual, en términos prácticos, desemboca en una resolución del problema por la vía de su desconocimiento: hablamos de cosas diferentes. Pero esto parece confundir una discusión entre métodos con una discusión entre programas teóricos, en cuyo caso la imposibilidad de comparar el mayor acierto explicativo o interpretativo puede justificarse por el criterio kuhiano. Esta diferencia es clave. Las teorías, cuando tienen bases epistemológicas muy alejadas, pueden resultar no comparables, así como los resultados de las investigaciones. Pero no es eso lo que está en discusión, sino que se discute la comparación entre los efectos de diferentes métodos. Esto es, sobre las maneras de lograr ciertos resultados. Por supuesto que también, en ese caso, la discusión se puede eludir con una respuesta que ya es conocida: no se pueden comparar porque se buscan distintos resultados. O, dicho de otra manera, porque las finalidades perseguidas son otras.

En ese caso no hay más remedio que buscar y proponer algunos parámetros que puedan ser compartidos como resultados aceptables para las dos partes. El dominio de la lectura y la escritura, o la alfabetización plena, puede ser, justamente, uno de esos contenidos sobre los que podría acordarse. Lo mismo puede aplicarse a otros campos y son criterios que deben ser contruidos y consensuados. Solo requiere apertura y espíritu de colaboración.

También es necesario poner en discusión la visión cosificada que sobre los resultados de aprendizaje propone el punto de vista constructivista, que los identifica con elementos inertes y sostiene que las finalidades importantes no consisten en obtener resultados objetivables, sino en preparar para seguir construyendo aprendizaje (aprender a aprender). Esto implica desconocer que ningún proceso se desenvuelve en abstracto, sino

que se objetiva en términos de realizaciones que pueden ser definidas y que expresan, como marcas en un territorio, un recorrido de aprendizaje y, al mismo tiempo, lo orientan. Todo esto dicho sin entrar en la ya larga discusión acerca de las relaciones entre contenido y forma, aspectos sustantivos y sintácticos o base informativa-conceptual y estrategias de producción de conocimiento. Esa discusión mantiene su vigencia, pero escapa a los alcances de este artículo. Lo que debe tenerse en cuenta es que definir unos parámetros comunes en torno a resultados educativos valorables no conforma un problema principalmente epistemológico, sino un problema político acerca de cuáles son los propósitos y finalidades de la escolaridad.

El constructivismo ha constituido un extendido sentido común pedagógico en la región, compitiendo o desplazando a otros puntos de vista en una oleada que se remonta, internacionalmente, a los grandes movimientos sobre el currículum de hace 50 años. Uno de los problemas es que la versión educativa dominante del constructivismo pretende erigirse en una definición única de las finalidades y principios educativos. Pero no es posible dar tanta preeminencia al estudio de los procesos psicológicos para fundamentar las finalidades de la educación. Las finalidades son históricas y contingentes. La historia de la educación muestra suficientes ejemplos de la capacidad de las instituciones educativas para moldear identidades de acuerdo con propósitos definidos. Esos propósitos no devienen de un estudio científico (sea de tipo psicológico, sociológico o antropológico, aunque pueda servirse de ellos) sino de una consideración de intenciones sobre el rumbo social. Son definiciones políticas y de cosmovisión que pueden ser globales (abarcando el conjunto de las prácticas sociales) o locales (una comunidad de prácticas específicas). Los propósitos de la educación son siempre, como toda finalidad social, arbitrarios en tanto construcciones alternativas, basadas en “mundos posibles”, como diría Bruner (1996). Hace años (FELDMAN, 2005) argumentamos que, más allá de todas las posibles y legítimas discusiones, el “éxito escolar” se sigue dirimiendo en términos de ciertos consensos, tanto locales como internacionales, sólidamente establecidos. Aun reconociendo los límites que implica establecer un horizonte relacionado con un conjunto de contenidos, es necesario aceptar el enorme impacto que tiene el éxito escolar desde el punto de vista de la identidad, la integración y la inclusión social y las posibilidades de participación activa en la producción de la vida social.

También son suficientemente conocidas las desventajas que conlleva su contraparte, el fracaso. En este sentido, no se justifica cierta mirada poco entusiasta con relación a los resultados escolares, bajo el lema “importan los procesos, no los resultados”, en la medida en que no está demostrado en absoluto que buenos aprendizajes escolares no tengan incidencia en los desempeños sociales. Como ejemplo de estos aprendizajes podemos mencionar un dominio adecuado de la escritura, de instrumentos matemáticos básicos y una capacidad de comprensión que no es evidente que los métodos instructivos no puedan generar.

Como se señaló al inicio, la escuela no iguala lo que la sociedad desiguala, pero, también como ya se planteó, el derecho al acceso al conocimiento educativo forma parte de las luchas por una distribución más justa de bienes sociales y esto vale para el éxito escolar, en los términos en que el sistema lo define. Porque es mediante esos mismos términos que se crean los mecanismos de exclusión y de ratificación de las diferencias sociales mediante el supuesto del mérito o el demérito escolar (DUBET, 2005). Puede sostenerse, entonces, que tal vez la primera finalidad educativa es que los alumnos tengan un tránsito regular y exitoso a través de la pauta de conocimiento que la escuela tiene para ofrecerles. Porque esa es la promesa escolar desde que en el siglo XVII Comenio ofreciera un artificio universal para enseñar todo a todos. Cualquier pedagogía que no cumpla esa promesa está renunciando a su obligación de garantizar al conjunto de los y las estudiantes un buen tránsito a través de los saberes que la escuela propone mediante una pauta que no deja de expresar un acuerdo social de largo plazo.

## POLÍTICAS DE ENSINO E DESIGUALDADE: ENTRE FORMATOS PEDAGÓGICOS E FINALIDADES EDUCATIVAS

*Resumo: o artigo propõe uma reflexão sobre a articulação entre as finalidades educacionais e os resultados escolares dos setores mais desfavorecidos, levando em consideração a relação entre os diferentes modelos pedagógicos e as classes sociais. Nas últimas décadas as pedagogias que enfatizam a aprendizagem centrada na descoberta e no valor do conflito cognitivo como motor de aprendizagem ganharam prestígio na América Latina, em detrimento de outras propostas instrucionais. No entanto, sua ampla aceitação não foi acompanhada por uma melhora significativa nos resultados. Diante dessa situação, é necessário discutir quais foram as implicações do surgimento dessa abordagem na aprendizagem e na ascensão edu-*

*cacional de alunos socialmente desfavorecidos em um contexto de alta desigualdade. Para realizar esta discussão, considera-se necessário recorrer ao amplo conjunto de investigações que, a nível internacional, estudaram a relação entre as características dos diferentes modelos pedagógicos e o desempenho escolar, com ênfase na incorporação do variável de classe social para analisar o impacto diferencial desses modelos. Afirma-se que um propósito educacional valioso é que os alunos tenham um trânsito regular e bem-sucedido pela agenda de conhecimento que a escola tem a oferecer. Para isso é necessário discutir o problema da eficácia das abordagens de ensino e aprendizagem e considerar seriamente o apelo a uma pedagogia que conduza explicitamente a códigos de saberes educacionais.*

**Palavras-chave:** Políticas de ensino. Desigualdade. Formatos pedagógicos. Ensino explícito. Construtivismo.

## TEACHING POLICIES AND INEQUALITY: BETWEEN PEDAGOGIC FORMATS AND EDUCATIONAL AIMS

**Abstract:** *The article analyzes the association between educational purposes and school outcomes in children from disadvantaged backgrounds, focusing on the relationship between different pedagogical models and social class. In the last decades, in Latin America, pedagogies based on discovery and cognitive conflict have gained standing in the educational field to the expense of more instructional approaches. Despite their widespread acceptance, these theories failed to promote a significant improvement in learning results. Consequently, it is deemed necessary to discuss the implications that the adoption of these theories has on the learning and educational advancement of students from disadvantaged backgrounds, in the context of high inequality that is typical of Latin American societies. In order to carry out this discussion, the paper reviews studies from the large body of international research addressing the relationship between different pedagogical models and school outcomes, especially those that have emphasized the differential impact of these models on students from diverse socioeconomic backgrounds. It is suggested that ensuring that these students have successful educational trajectories at an expected rate is a relevant educational purpose. The paper concludes that, in order to achieve this goal, it is necessary to discuss the problem of the efficacy of different teaching approaches and to seriously consider recurring to an explicit pedagogy that can lead to the acquisition of the codes of educational knowledge.*

**Keywords:** Teaching policies. Inequality. Pedagogic formats. Explicit teaching. Constructivism.

## Notas

- 1 Solo por tomar dos ejemplos de Argentina, si se consideran los datos del TERCE, en 2013, el 38% de los estudiantes de tercer grado obtuvieron resultados bajos en las evaluaciones, pero ese porcentaje aumentaba al 50,6% en el NSE más bajo. A su vez, en un estudio realizado con alumnos de educación primaria provenientes de contextos de pobreza, se constató que el 28% de los estudiantes de tercer grado no podían escribir más que tres palabras muy familiares y sencillas y que el 10% de los estudiantes de sexto grado finalizaron la escuela en situación de virtual analfabetismo (DIUK, 2019).
- 2 Entre quienes trabajan con una orientación similar puede mencionarse a Jerome Bruner (1969; 1980)
- 3 Al igual que Brasil, Argentina tienen una organización federal. Por lo tanto, cuenta con veinticuatro sistemas educativos bajo autoridad provincial.
- 4 En la obra más conocida del no directivismo *Libertad y creatividad en educación*, Rogers (1996) proponía que el único aprendizaje significativo (en el sentido de integración del aprendizaje en contexto escolar al conjunto de la experiencia vital) era el que se producía de manera autoiniciada, autosostenida y autoevaluada.
- 5 El Informe Plowden realizado en Gran Bretaña, recomendó y estimuló la adopción de la enseñanza de corte constructivista o progresivo en las escuelas inglesas. Puede verse una referencia, en el capítulo 3, y un trabajo crítico de sus efectos en Edwards y Mercer (1988).
- 6 Se trata del trabajo de Gimeno Sacristán *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* de 1982.
- 7 La traducción es nuestra. Cabe señalar que los autores del presente trabajo han recibido iguales observaciones, por parte de defensores del constructivismo, frente a la presentación de algunas de estas ideas realizadas en un reciente evento académico mantenido en Buenos Aires.

## Referências

- ABADZI, H. *Aprendizaje y pobreza: ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva*. Santiago, Chile: Ediciones UCSH, 2007.
- ADAMS, M. J. *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1990.
- ALFIERI, L. *et al.* Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, v. 103, n. 1, p. 1-18, jan. 2011.

ANDERSEN, I. A.; ANDERSEN, S. C. Student-centered instruction and academic achievement: linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. *British Journal of Sociology of Education*, v. 38, n. 4, p. 533-550, 2017.

ÁVILA, A. Entre la costumbre y las presiones de la innovación. La enseñanza de los números en primer grado. *Educación Matemática*, Ciudad de México, v. 16, n. 2, p. 21-48, agosto 2004.

BÄCHTOLD, M. What do students construct according to constructivism in science education? *Research in Science Education*, v. 43, n. 6, p. 2477-2496, dec. 2013.

BERNSTEIN, B. Clase y pedagogía: visible e invisible. In: BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. Madrid: AKAL, 1988. cap. 6, p. 109-159.

BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.

BETANCOURT, D. El constructivismo, como paradigma educativo, en las clases de informática médica y el modo de actuación del modelo del profesional de la salud pública cubana. Una experiencia pedagógica. In: CONGRESO VIRTUAL Integración sin Barreras en el Siglo XXI, III, 2003, *Anais* [...]. 2003. p. 1-5. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_43/nr\\_480/a\\_6488/6488.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_43/nr_480/a_6488/6488.pdf) Acceso: 18 de agosto 2020.

BLANCO BOSCO, E. La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. México, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n. 14, p. 1019-1049, 2009.

BRADY, S. Efficacy of phonics teaching for reading outcomes. In: BRADY, S.; BRAZE, D.; FOWLER, C. (ed.). *Explaining individual differences in reading*. New York: Psychology Press, 2011, p. 69-96.

BRASLAVSKY, C. La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano, 1985.

BRASLAVSKY, C. The secondary education curriculum in Latin America: new tendencies and changes. In: IBE SEMINAR. Buenos Aires, IPE-UNESCO September 1999.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

BRUNER, J. *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTHEA, 1969.

- BRUNER, J. *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Rio Editor, Madrid, 1980.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: GEDISA, 1996.
- CARABAÑA J. Clase social de origen y didáctica de las matemáticas. *Revista Tempora*, Tenerife, n. 19, p. 17-50, oct. 2017.
- CARNOY, M. *La ventaja Académica de Cuba*. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- CARR, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes, 1990.
- CASASSUS, J. Cambios paradigmáticos en educación. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 24, 2001, Caxambu (MG). Anais [...]. Caxambu (MG): Hotel Glória, 2001. p. 1-18.
- CASTELLARO, M. Definiciones teóricas y áreas de investigación propuestas desde el constructivismo, en publicaciones latinoamericanas de psicología y educación presentes en la base de datos REDALYC. LIBERABIT, Lima, v. 18, n. 2, p. 131-146, 2012.
- CEPEDA CUERVO E. Factores asociados al logro cognitivo en matemáticas. *Revista de Educación*, Madrid, n. 336, p. 503-514, 2005.
- CERVINI, R. Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria: un modelo multinivel. *Perfiles educativos, México*, v. 28, p. 68-97, 2006.
- CERVINI R. Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria en Argentina: un estudio multinivel. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 7, p. 6-21, 2009.
- CERVINI, R. El efecto escuela en la educación primaria y secundaria: el caso de Argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 8, p. 8-25, 2010.
- CERVINI, R. Equidad y oportunidad de aprender en la educación básica. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 15, n. 3, p. 67-86, 2011.
- CERVINI, R.; DARI, N.; QUIROZ, S.; ATORRESI, A. Maestro Aula y Aprendizaje en América Latina. Los datos del SERCE. *Revista*

*Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo en Educación*, Madrid, v. 12, n. 2, p. 106-137, 2014.

CHAMOSO SÁNCHEZ, J. M.; MITCHELL, C.; RAWSON, W. B. Reflexiones sobre experiencias matemáticas de estudiantes de 3 a 5 años. *Educación Matemática*, v. 16, n. 1, p. 195-217, abr. 2004.

COLL, C. Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, Barcelona, p. 153-178, 1996.

COX MÉNDEZ, L. El Constructivismo en la reforma de la educación en Chile. *Contextos, estudios de humanidades y ciencias sociales*, Santiago de Chile, n. 15, p. 13-24, 2006.

DELVAL, J. Hoy todos son constructivistas. *Educere*, Mérida, Venezuela, v. 5, n. 15, p. 353-359, 2001.

DIUK, B. Alfabetización y exclusión. In: CONGRESO ANUAL DE LA INTERNATIONAL LINGUISTIC ASSOCIATION, 64, 2019, Buenos Aires, Argentina. *Anais [...]*. Buenos Aires: Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES-UNSAM), 2019.

DUBET, F. *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: GEDISA, 2005.

EHRI, L. Research on learning to read and spell: a personal-historical perspective. *Scientific Studies of Reading*, v. 2, n. 2, p. 97-114, 1998.

EDWARDS, D.; MERCER, N. *El conocimiento compartido*. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós/MEC, 1988.

FELDMAN, D. Currículum e inclusión educativa. In: KRICHESKY, M. et al. (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-Fundación SES, 2005, p. 63-79.

FELDMAN, D. *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

FELDMAN, D.; MÓRTOLA, G. Buenas Condiciones para el trabajo escolar. *Revista del IICE*, Buenos Aires, n. 31, p. 133-146, p. 2013.

GARGALLO LÓPEZ, B. et al. Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, n. 259, p. 415-435, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata, 1982.

HAMILTON, D. *La transformación de la educación en el tiempo*. México: Trillas, 1996.

- HUNT, B. *Efectividad del desempeño docente*. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Santiago de Chile: PREAL, 2009.
- JEYNES, W. A meta-analysis of the relationship between phonics instruction and minority elementary school student academic achievement. *Education and Urban Society*, v. 40, n. 2, p. 151-166, jan. 2008.
- JONASSEN, D. Reconciling a human cognitive architecture. In: TOBIAS, S.; DUFFY, T. (ed.). *Constructivist instruction: success or failure?* New York: Routledge, 2009, p. 13-33.
- KUHN, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.
- KLAHR, D.; NIGAM, M. The equivalence of learning paths in early science instruction effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, v. 15, n. 10, p. 661-667, 2004.
- KEMMIS, S. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, Madrid, 1988.
- KRÜGER, N. La segmentación educativa en Argentina; reflexiones desde una perspectiva micro y macrosocial. *Páginas de Educación*, Montevideo, v. 5, n. 1, p.137-156, 2012.
- LAROCHELLE, M.; BEDNARZ, N.; GARRISON, J. *Constructivism and education*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- LLECE. *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2010.
- MELLO, G. *Escolas eficazes: um tema revisitado*. Brasília: MEC/SEF, 1994.
- MONCADA CERÓN J. S.; TORRES LIMA, H. La coherencia constructivista como estrategia didáctica para el aprendizaje. *Revista Educación y Desarrollo Social*, Nueva Granada, Colombia, v. 10, n. 2, p. 50-85, 2016.
- MONTES P., L; CABALLERO G., T.; MIRANDA B. M. Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *Revista de Investigación Educativa*, Veracruz, México, n. 25, p 198-229, jul./dic. 2017.
- MURILLO, F. J. El movimiento de investigación de eficacia escolar. In: MURILLO, F. J. (coord.). *La investigación sobre eficacia escolar en*

*Iberoamérica*. Revisión internacional sobre el estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003, p. 53-93.

MURILLO, F. J. La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, n. 3, p. 1-8, 2005.

MURILLO, F. J. (coord.) *Investigación Latinoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2007.

MURILLO, F. J.; ROMÁN, T.; CARRASCO, M. Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina: algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 14, n. 41, p. 451-484, 2009.

REEVES C. A. *Effect of opportunity-to-learn and classroom pedagogy on mathematics achievement in schools serving low socio-economic status communities in the Cape Peninsula*. 2005. Thesis (Doctorate in education) - School of Education Faculty of Humanities, University of Cape Town, South Africa, 2005.

RIVKIN, S; HANUSHEK, E; KAIN, J. *Teachers, schools, and academic achievement*. *Econometrica*, v. 73, n. 2, p. 417-458, 2005.

ROGERS, C.; FREIBERG, J. *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós, 1996.

SAVIANI, D. Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. *Revista Argentina de Educación*, v. 5, n. 8, p. 9-24, 1986.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona/Madrid: Paidós. MEC, 1992.

STAHL, S.; MILLER, P. Whole language and language experience approaches for beginning reading: a quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, v. 59, n. 1, p. 87-116, 1989.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1991.

STOCKARD, J. Promoting reading achievement and countering the fourth-grade slump: the impact of direct instruction on reading

achievement in fifth grade. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, v. 15, p. 218-240, 2010.

TANARAYA H. N. Origen socioeconómico, métodos didácticos y rendimiento en lectura en cuarto primaria. *Revista Tempora*, Tenerife, n. 18, p. 95-124, 2015.

TRILLA, J. *La aborrecida escuela*. Barcelona: Laertes, 2002.

UNESCO. *Teaching and learning: achieving quality for all*. Paris (France): UNIESCO, 2014.

WISE, A. F.; O'NEILL, K. Beyond more versus less. A reframing of the debate on instructional guidance. *In: TOBIAS, S.; DUFFY, T. M. (ed.). Constructivist instruction: success or failure?* New York: Routledge:Taylor & Francis Group, 2009, p. 82-105.

WOODWARD, J.; BAXTER J. The effects of an innovative approach to mathematics on academically low-achieving students in inclusive settings. *Council for Exceptional Children*, v. 63. p. 373-388, 1997.