

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016.

# **Análisis sobre la modalidad de abordaje de los problemas de aprendizaje en una escuela de la ciudad de Buenos Aires a través de la composición del sistema de actividad.**

Delle Chiaie, Giuliano y Ollivier, Agustina.

Cita:

*Delle Chiaie, Giuliano y Ollivier, Agustina (2016). Análisis sobre la modalidad de abordaje de los problemas de aprendizaje en una escuela de la ciudad de Buenos Aires a través de la composición del sistema de actividad. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/394>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATH/nHN>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# ANÁLISIS SOBRE LA MODALIDAD DE ABORDAJE DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES A TRAVÉS DE LA COMPOSICIÓN DEL SISTEMA DE ACTIVIDAD

Delle Chiaie, Giuliano; Ollivier, Agustina  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la modalidad particular que tiene una escuela privada con subvención estatal, de orientación católica, localizada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de concebir y abordar los problemas de aprendizaje. El diseño de investigación es un estudio de caso único, de carácter cualitativo-exploratorio. Para la obtención de datos se administraron técnicas a informantes clave y el análisis de la información se realizó a través de la herramienta conceptual de sistema de actividad propuesta por Cole y Engeström (2001). Como resultados del análisis se observaron tres ejes que parecen obstaculizar la posibilidad de realizar un abordaje efectivo de los problemas de aprendizaje: las concepciones de aprendizaje, entendidas como artefactos mediadores, se basan en teorías personales y no dan cuenta de un saber sistemático y exhaustivo del proceso de aprendizaje. En segundo lugar, los determinantes duros (Baquero y Terigi, 1996) no tienen en cuenta la heterogeneidad constitutiva de la comunidad educativa, observándose una tensión constante entre los objetivos de la institución y los medios para conseguirlos. En tercer lugar, la división del trabajo tiende a fomentar un tratamiento fragmentado del problema, sin posibilitar un abordaje que tenga en cuenta la complejidad del mismo.

## Palabras clave

Problemas de aprendizaje, Sistema de actividad, Psicología histórico-cultural, Interdisciplina

## ABSTRACT

ANALYSIS OF THE PARTICULAR APPROACH TO LEARNING PROBLEMS IN A SCHOOL OF THE CITY OF BUENOS AIRES THROUGH THE COMPOSITION OF THE ACTIVITY SYSTEM

This paper aims to analyze the particular approach of a private school with state funding, Catholic-oriented, located in the City of Buenos Aires to conceive and address learning problems. The research design is a single case study, qualitative-exploratory. For data collection, techniques were administered to key informants and data analysis was performed through the conceptual tool activity system proposed by Cole and Engeström (2001). As results of the analysis three axes that seem to hinder the possibility of an effective approach to learning problems were observed: first, conceptions of learning, understood as mediating artifacts, are based on personal theories and don't demonstrate a systematic and comprehensive knowledge of learning process. Second, hard determinants (Baquero, R and Terigi, F., 1996) do not take into account the constitutive heterogeneity of the educational community, showing a constant tension between the objectives of the institution and the means to achieve them. Third, the division of labor tends to encour-

age a fragmented treatment of the problem, enabling an approach that takes into account the complexity.

## Key words

Learning problems, Activity system, Interdiscipline

## Estado del arte

A partir de la década del 80 distintos autores comenzaron a analizar críticamente la institución escolar y su modalidad particular de abordar los problemas de aprendizaje. Propusieron desnaturalizar la concepción de la escuela como un establecimiento que existe desde siempre, que es necesario e inmutable. Para ello, analizaron el origen y la transformación histórica de la institución en el mundo y en Argentina particularmente (Guillain, A. 1990); (Pineau, P. 2001); (Perrenoud, P. 1993); (Varela, J. y Álvarez Uría, F. 1991); (Carraher, T. 1989); (Elichiry, N. 2004).

Además, se consideraron los núcleos duros, entendidos como aquellos aspectos constitutivos y escasamente cuestionados de la institución como: la búsqueda de la homogeneidad, el carácter de obligatoriedad, la delimitación espacio-temporal particular que la caracteriza, las reglas rígidas de calificación, etc. (Baquero, R y Terigi, F., 1996) Estos aspectos demuestran ser conflictivos a la hora de abordar los problemas de aprendizaje que aparecen en la institución. Se entiende como problemas de aprendizaje a aquellas dificultades que emergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En oposición a la perspectiva dominante que sitúa como única causa de la problemática a las capacidades individuales del niño, este trabajo comparte la perspectiva de que los problemas de aprendizaje son un elemento constitutivo del proceso educativo y surgen de la interacción de múltiples factores.

En la literatura sobre el tema, se observan ciertos abordajes que presentan una perspectiva de análisis unicausal, centrada en factores individuales. En oposición a esta modalidad, el paradigma de la complejidad desarrollado por Morín (1992), propone que toda teoría, como interpretación del mundo, depende de una construcción histórica. Toda formulación no solo está inmersa, sino que hunde sus raíces en el espíritu de la época en la que surge. De este modo, no hay ningún pensamiento que no esté contenido en su propia época, aunque parezca contrario o revolucionario. Es clarificador hablar del concepto de envés de sombra (Corea, Lewkowicz, 1999), al mismo tiempo que los discursos de un momento histórico serán donadores de sentido, también permitirán producir preguntas, pensamientos y acciones que interpelan los saberes y prácticas instituidos.

La categoría de "lo complejo" mantiene presente a la paradoja entre la relación del todo y de las partes; admite la incertidumbre y

trabaja con ella en tanto la relación lógica es a mayor complejidad, mayor grado de incertidumbre. En la interacción de una multiplicidad de variables que interactúan en simultáneo, la inestabilidad es característica fundamental. La constante evolución convierte a lo inacabado en otra propiedad basal de la complejidad desde la cual se excluyen las teorías universales y lineales y se invita a ubicar la mayor cantidad de elementos que se relacionan en un sistema y considerar qué es lo que emerge de ello. No es suficiente la mirada parcializada y el manejo de pequeños recortes controlables.

Una de las corrientes de la Psicología que articula en sus conceptos la lógica de la complejidad es la Psicología Histórico Cultural. De acuerdo a Nakache (2004): “Los conceptos centrales de esta perspectiva son la mediación por artefactos, el desarrollo histórico de la cultura y las prácticas cotidianas como analizadoras fundamentales de la actividad humana”. Se enfatiza la idea del contexto como aquello que entrelaza y no meramente rodea; es decir que el contexto está formado por las diferentes variables de una situación que a su vez forman el contexto mismo en el que se desarrollan. No hay un límite definido donde empieza una y termina otra. “La combinación de metas, herramientas y entorno constituye el contexto de aprendizaje, en el sentido de que el aprendizaje está distribuido en esas metas, herramientas y entorno y no podría analizarse separándolo de estas” (Nakache, 2004). Elichiry (2000) agrega: “La perspectiva contextualista tracciona el desarrollo disciplinario, extiende el campo temático que abarca su estudio a nuevos objetos, pero, complementariamente, promueve la interrogación sobre las herramientas de pensamiento que se utilizan al considerar tales nuevos objetos”. Una herramienta de análisis que propone esta perspectiva es el sistema de actividad ampliado, esquematizado por Cole y Engestrom (1987) el cual se desarrollará en el siguiente apartado.

### **Objetivo y metodología de investigación**

El objetivo del presente trabajo es, a partir de un diseño de caso único, analizar la modalidad particular de concebir y abordar los problemas de aprendizaje en una institución educativa. Para ello se utilizará la herramienta sistema de actividad.

El establecimiento elegido es una escuela privada con subvención estatal, de orientación católica, localizada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En relación al nivel socioeconómico de los alumnos, la población que asiste ha sido descrita como heterogénea, predominantemente de clase media. A los fines del trabajo, se abordará únicamente el nivel primario, si bien la escuela también cuenta con nivel maternal y secundario. Las entrevistas se realizaron en el segundo semestre del año 2015.

La metodología de investigación es de carácter cualitativo, entendida como un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

Para la recolección de datos se administraron entrevistas semi-estructuradas a tres informantes clave de la institución: la vicedirectora, una docente de 4º grado y una psicóloga integrante del equipo de orientación de la institución.

Como metodología de sistematización y análisis de la información recolectada se utiliza la herramienta conceptual propuesta por Cole y Engestrom (2001): el sistema de actividad. A través de este esquema, se propone pensar desde la complejidad, asumiendo una mirada que considere el entrecruzamiento de distintos factores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se considera que esta herramienta es una propuesta superadora porque, a partir del análisis de los cortocircuitos en el sistema, es posible proponer estrategias más eficaces para responder a los problemas

de aprendizaje.

El sistema de actividad consiste en una ampliación del triángulo fundamental de la mediación propuesto por Vigotsky (1988). A la tríada sujeto, objeto y artefactos mediadores se adicionan la comunidad, las normas sociales (reglas) y la división del trabajo entre los sujetos (Engeström, 1987). Cole y Engeström (2001) señalan que los sistemas de actividad que se dan en las escuelas parecen reproducir acciones y resultados similares monótona y repetidamente lo que les confiere a las restricciones culturales operantes una cualidad abrumadora. Sugieren los autores, un análisis más detenido de los sistemas de actividad para poner de manifiesto las constantes transiciones y tensiones que se ponen en juego.

### **Análisis del Sistema de Actividad**

El sistema de actividad tiene 6 vértices, todos interconectados entre sí. Los 6 ejes que tiene en cuenta son: sujeto, objeto, artefactos mediadores, reglas, comunidad y división del trabajo. Cole (1999) explica que: “Los diversos componentes de un sistema de actividad no existen aislados los unos de los otros; por el contrario, se están construyendo, renovando y transformando constantemente como resultado y causa de la vida humana”.

En el vértice sujeto se considera a aquella unidad (individuo, grupo, etc) que interactúa con el objeto, en tanto conocimiento y práctica. Para analizar la modalidad de abordaje de los problemas de aprendizaje en este eje se sitúan a las informantes claves entrevistadas: vice-directora, docente y psicóloga, consideradas representantes institucionales que buscan soluciones para las problemáticas de aprendizaje que emergen en el establecimiento.

El eje objeto hace referencia al ambiente que el sujeto quiere conocer y sobre el cual ejerce prácticas. Para este escrito se recorta como objeto los problemas de aprendizaje, para observar la modalidad particular que tienen en la escuela de abordar esta problemática. A partir de la información recabada en las entrevistas en relación con las intervenciones se infiere que los “problemas de aprendizaje” son la causa de los fracasos en las evaluaciones que propone la escuela.

En el punto de artefactos mediadores se considera aquel componente estrictamente cultural, que media la relación entre el sujeto y el objeto de su práctica. Es un aspecto simultáneamente ideal y material que se ha modificado durante la historia por su participación en las interacciones entre sujeto y objeto. En la escuela existen una infinidad de artefactos mediadores, por ejemplo: tests, evaluaciones, planillas, teorías personales de aprendizaje, entrevistas a padres, mecanismos de derivación, consejos de profesionales externos, etc. Para el análisis de los cortocircuitos en el sistema de actividad que obstaculizan la posibilidad de dar una respuesta efectiva a los problemas de aprendizaje en la escuela analizada, se considerará como artefacto mediador conflictivo las “teorías personales de aprendizaje”.

Las reglas se refieren a las normas y convenciones que restringen las acciones dentro del sistema de actividad. En la escuela se ubican en este punto: la búsqueda de la homogeneidad, el carácter de obligatoriedad, la delimitación espacio-temporal particular, las reglas rígidas de calificación, etc. A fines del presente trabajo, en el análisis se pondrá el foco en la búsqueda de heterogeneidad como aspecto conflictivo.

La comunidad hace referencia a los que comparten el mismo objeto general. En este caso, los actores son múltiples: todos los integrantes de la escuela, es decir, estudiantes, docentes, no docentes, equipo directivo y familias de los niños/as que asisten a la escuela. También se puede pensar, en una unidad de análisis mayor, la inclu-

sión de otros actores: personal del ministerio de educación nacional y provincial, personal del Gobierno de la Ciudad, sindicatos relacionados con el ámbito escolar, organizaciones de la sociedad civil que trabajen la problemática, etc.

Por último, la división del trabajo se refiere a la división de las acciones orientadas a los objetos entre los miembros de la comunidad. En la escuela analizada se observa que el carácter de esta división es fragmentada, sin posibilitar un abordaje que tenga en cuenta la complejidad del mismo.

### **Análisis de los cortocircuitos principales en el sistema de actividad**

Para el análisis nos centraremos en aquellos cortocircuitos observados entre el objeto “problemas de aprendizaje” y: los artefactos mediadores (recortando como conflicto principal las teorías personales de aprendizaje), las reglas (tomando como obstáculo central la búsqueda de homogeneidad en las intervenciones) y, por último, la división fragmentada del trabajo.

### **Las teorías personales de aprendizaje como artefactos mediadores que dificultan el abordaje de los problemas de aprendizaje**

A partir del análisis de las entrevistas, se observa que ninguna de las tres colaboradoras, frente a las preguntas orientadas a detectar cuál es su concepción de aprendizaje, dio una respuesta que diera cuenta de una formulación teórica clara de cómo acontece el proceso de aprendizaje. Este hallazgo coincide con lo detectado por M. Zimmerman (2005) en una investigación donde se indagaron las concepciones de aprendizaje de estudiantes de profesorado. Si bien el aprendizaje es un eje central del trabajo que realizan psicólogos, directivos y docentes en las escuelas, al preguntar por este concepto, se encuentran definiciones vagas e imprecisas. Ninguna dio cuenta de cuál es el proceso específico que implica el aprendizaje ni de cómo los otros significativos interactúan en ese proceso.

Por ejemplo, en el caso de la docente, ante la pregunta por cómo aprenden los chicos, contestó: “... me parece que cada uno tiene su forma de aprender. Lleva tiempo, es importante poder conocerlos...”. Esta falta de herramientas conceptuales y preeminencia de teorías personales podría implicar una dificultad para proponer soluciones eficaces a los problemas de aprendizaje que se presentan en la cotidianeidad escolar. Si los actores involucrados no pueden dar cuenta de una conceptualización clara de cómo acontece el aprendizaje es probable que los métodos que utilicen para su incentivo serán poco sistemáticos y escasamente efectivos.

Además, se observa que, de acuerdo a cómo explican el proceso de aprendizaje, su concepción coincide con una perspectiva que tiende a ser unicausal e individualizante, es decir, que no da cuenta de la complejidad que implica el ámbito educativo. En un caso, se pone todo el foco en la acción del niño, borrando el rol de otros significativos que colaboran intencionadamente en el proceso. En otro, se centra especialmente en la conducta de la maestra, sin mencionar cómo sus acciones impactan en el encuentro del estudiante con los objetos de conocimiento y de prácticas.

Otro aspecto interesante es que, al indagar sobre las causas que consideran influyen en los problemas de aprendizaje, en los tres casos, y en reiteradas oportunidades, se menciona a la familia (a la cual no se considera cuando se piensa el aprendizaje en su cara positiva y sólo aparece a la hora de hablar sobre los problemas). Durante su discurso, la maestra comenta: “Quizás es más fácil echarle la culpa a la escuela que hacerse cargo en la familia que está habiendo ciertas problemáticas.”

Por lo tanto, al concebir que la escuela no tiene responsabilidad en

la resolución de ciertas problemáticas, las intervenciones que proponen suelen ser individuales y por fuera del ámbito escolar (como derivaciones a otros profesionales: psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurólogos, etc.) imposibilitando la elaboración de estrategias eficaces para dar respuesta a las problemáticas de aprendizaje y así lograr constituirse como una institución que pueda alojar la singularidad y ofrecer las mejores posibilidades de escolarización para cada niño.

### **Las reglas de la institución que tienden a la homogeneidad interfieren en el desarrollo de la tarea primaria de la escuela**

Es extremadamente dificultoso intervenir de una manera singular frente a un problema de aprendizaje concebido como complejo, si las reglas en las que se desarrolla el sistema de actividad son rígidas. En el discurso de las colaboradoras entrevistadas se observa que hay escasa adecuación de las reglas ante un sujeto que quede por fuera de la norma universal escolar y es por ello que las intervenciones tienden a suponer la homogeneidad de los alumnos. Esta postura vela la estructura de evaluaciones sobre la que se erige el sistema educativo: calificaciones, resultados, homogeneidad, simultaneidad, etc. No considerar estos núcleos como parte del problema mismo de aprendizaje, impide repensar una modalidad de acompañamiento que pueda producir mejores resultados.

La directiva ubica a la heterogeneidad como un factor problemático. Cuando se le pregunta cómo es un grupo conflictivo responde: “Y... es un grupo donde te encontrás con mucha diversidad en la capacidad de aprendizaje, diversidad en cuanto a las conductas. Podés encontrar nenos con distintas problemáticas en cuanto a patologías”. Por ello, sus intervenciones se orientarán a “corregir” al diferente, a igualarlo a sus compañeros y no posibilitarán “alojar las singularidad y abordar el todo que conforma cada grupo en las escuelas” (B. Bendersky, N. Aizencang, 2011). Como concluye F. Terigi (2009) “convertir en problemas de los alumnos lo que en verdad son límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización”.

### **La división fragmentada del trabajo como obstáculo para dar soluciones efectivas a la complejidad que suponen los problemas de aprendizaje**

A partir de lo dicho por las tres entrevistadas es posible reconstruir el circuito de acción que se realiza en torno a los problemas de aprendizaje. Inicia con la detección por parte de los docentes de que el alumno presenta algún “problema”. A través de planillas e informes los docentes detallan las complicaciones. Luego, la psicóloga se acerca al aula a ver su conducta y llama al alumno a su oficina, para aplicar evaluaciones que darían cuenta de dificultades. En este punto, su función es realizar un pre-diagnóstico: ver si proviene de cuestiones emocionales o si responde a un trastorno específico y en qué ámbito. La principal herramienta que utiliza la psicóloga para dar respuesta a estas problemáticas es citar a los padres: “Nos hemos reunido hasta más de diez veces con una familia en un año porque cuando consultamos si está en tratamiento te dicen que no, que todavía no pudieron por la obra social que les dio para tres meses, entonces citamos, citamos y citamos porque hay situaciones que realmente lo ameritan.” En estas entrevistas, suele recomendar la derivación a un profesional externo a la institución. Finalmente, en algunos casos, hay cierto retorno por parte de los profesionales que empiezan tratamiento con los niños: recomiendan algunas adaptaciones en las tareas del niño/a o solicitan que trabaje con una maestra integradora.

Este circuito se puede relacionar con lo expresado por D. Valdez (2001): "Aquellos alumnos que no caminan al ritmo del resto 'caen' y necesitan un especial auxilio. El pedido al psicólogo llega cuando alguien 'ha caído'; y el pedido es que indague sobre las verdaderas causas de la caída (...) ¿cuál es la lógica que sigue a la derivación? Los maestros derivan, los directores derivan, los psicólogos derivan." En este circuito lineal no se ve un tratamiento integral de la problemática, un abordaje en conjunto de los distintos actores.

Otro aspecto interesante en este circuito de derivaciones es que, a pesar de que los integrantes de la escuela suelen ubicar en los padres la causa principal de los problemas de los/as niños/as, toda intervención culmina en esos mismos padres. Es decir, se devela una contradicción en tanto esas mismas familias que son consideradas la causa de problema, son las únicas de las que depende el éxito de las intervenciones. ¿No debería la escuela proponer un modelo de intervención de mayor acompañamiento?

Se observa que cada uno sostiene que debe realizar una tarea determinada en su área correspondiente; visión que se contrapone con la realidad compleja en la que se despliegan las actividades. Aunque dicen que se trabaja en conjunto, la directiva comenta que cuando la psicóloga le sugiere algo a una docente y esta no lo cumple, ella exige a la docente que se aplique la intervención. Esto expone que no hay una construcción conjunta, sino que cada actor se desenvuelve por separado. Ante la complejidad y singularidad de cada problema de aprendizaje, la construcción de la situación problemática con el fin de dar una solución acorde debe ser llevada a cabo por todos los actores participantes: docente, directivo, familias, psicóloga, alumnos. De otra manera, está orientada a la eterna derivación de un espacio al otro.

En contraposición, Elichiry (2009) propone desde una perspectiva interdisciplinaria, salir del aislacionismo y abocarse al trabajo en equipo con la intención de buscar constantemente modelos teóricos que permitan resolver los problemas que la realidad plantea.

## Conclusión

A través de la exploración, desde la herramienta de sistema de actividad, de la modalidad particular de la escuela para abordar los problemas de aprendizaje, se detectaron tres interacciones conflictivas con los problemas de aprendizaje: el vínculo con las teorías personales de aprendizaje, con las reglas que tienden a suponer la homogeneidad de los niños que asisten a la institución escolar y con la división fragmentada del trabajo, basada en derivaciones. A partir de este análisis es posible pensar en soluciones innovadoras que permitan recomponer los cortocircuitos detectados y así dar una respuesta más integral y efectiva a los problemas de aprendizaje. En el primer punto, se sugiere un debate y conceptualización mayor de los actores involucrados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que se ahonde en cómo acontece y cuál es el rol de los niños y de los otros significativos en el mismo. Además, es preciso concebir el tema como un objeto complejo, fruto de múltiples interconexiones entre factores y no tratando de delimitar causas aisladas.

En relación a las reglas, una modificación que podría propiciar una mejor respuesta de la institución a los problemas de aprendizaje podría darse a partir de la reelaboración de los supuestos que subyacen a las mismas; si se deja de presuponer que todos los niños constituyen un grupo homogéneo con los mismos ritmos y capacidades y se abre la posibilidad de alojar la heterogeneidad desde la estructura normativa escolar, probablemente podrían surgir nuevas modalidades de respuesta que se ajusten mejor a la complejidad de la problemática.

Finalmente, es preciso modificar el circuito de respuesta a la problemática. A partir de la propuesta de Elichiry sobre la interdisciplina, se podría abordar los problemas de aprendizaje teniendo en cuenta la complejidad involucrada, con estrategias de trabajo desarrolladas en conjunto. Esta propuesta, por otra parte, habilita una potencial nueva versión para el rol del psicólogo en la escuela que lo aleje de su rol clínico de diagnosticador y lo lleve a desenvolverse con el fin de lograr abordajes más abarcativos y estrategias innovadoras.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos, N° 2. Buenos Aires
- Bendersky, Aizencang (2011). De formas y formatos... ¿Escuela para todos? en Elichiry (comp) La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención. Buenos Aires: Noveduc
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1989) En la vida diez, en la escuela cero. México: Siglo XXI. Conclusiones.
- Cole, M. y Engeström Y. (2001) Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu Edit
- Cole, M. (1999) Psicología Cultural. Cap V. Ficha de cátedra Chardon.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (1999). ¿Se acabó la infancia?: Ensayo sobre la destitución de la niñez. Colección Minoridad y Familia. Buenos Aires: Lumen / Humanitas.
- Elichiry, N. (2009) "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias" Cap 8 en: Elichiry Nora Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educacional. Buenos Aires: Manantial
- Elichiry, N. (2004) "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos". En Elichiry, N. Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires: Manantial
- García, M. (2013): "La psicología institucional como disciplina compleja". En [www.psi.uba.ar](http://www.psi.uba.ar) 1.2.
- Guillain, A. (1990) "La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención" en: European Journal of Psychology of Education. Vol. V N°1, 69-79.
- Melera, G. (2013): Instituciones y subjetividades. Una mirada desde la psicología institucional psicoanalítica. En [www.psi.uba.ar](http://www.psi.uba.ar)
- Morin, E. (1992). Epistemología de la complejidad. En Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Nakache, D (2004) El aprendizaje en la perspectiva contextualista. En Elichiry, N. (comp) Aprendizajes escolares. Des en Psicolog Educacional. Bs As. Manantial.
- Perrenoud. P. (1993): La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Morata. Cáp. 7, 8 y 10
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M. La escuela moderna como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la dimensión psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional.
- Valdez, D. (2001) El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En Elichiry, N. (Comp) ¿Dónde y cómo se aprende? Op. Cit.
- Varela J. y Alvarez Uría F(1991) La maquinaria escolar. En Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta (pág. 13-54)
- Zimmerman, M.: "Las concepciones sobre el aprendizaje infantil en el contexto de la formación docente". Revista Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología-UBA. Año 10 N° 1, 2005. Artíc en PDF en <http://glosarioeducativo.wikispaces.com/file/view/aprendizzimmerman.pdf>