

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Aprendizaje e inclusión educativa en contextos de pobreza estructural ¿un juego de niños?.

Arrue, Carola.

Cita:

Arrue, Carola (2011). *Aprendizaje e inclusión educativa en contextos de pobreza estructural ¿un juego de niños?.* III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/435>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/cQC>

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>.

APRENDIZAJE E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE POBREZA ESTRUCTURAL ¿UN JUEGO DE NIÑOS?

Arrue, Carola

UBACyT, Instituto de investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos analizar las potencialidades del juego como promotor de inclusión educativa, entendida en términos no solo de asistencia, sino de aprendizaje genuino y de “alojamiento” subjetivo de los niños y niñas. Desde los aportes de la Psicología Cultural, analizamos viñetas de observaciones realizadas entre 2007 y 2009 en talleres de juego desarrollados por una ONG. Los talleres fueron realizados en aula, con frecuencia semanal, durante el horario escolar, en primer ciclo de tres escuelas primarias de gestión estatal que reciben población en situación de pobreza estructural. Exploramos la inclusión del juego en el aula como una estrategia que permite desplegar las potencialidades de aprendizaje de los sujetos, ayudando a centrar sobre ellas la mirada de los docentes y mejorando las posibilidades de aprendizaje e inclusión educativa real.

Palabras clave

Educación básica Juego Aprendizaje situado Inclusión educativa

ABSTRACT

EDUCATIONAL INCLUSION: OPORTUNITIES TO LEARN IN STRUCTURAL POVERTY CONTEXTS. A CHILD'S GAME TO PLAY?

In this paper we analyze play's potential as real educational inclusion promoter (understanding real inclusion not only as school attendance, but also as genuine learning and subjective holding of the children). We take the contributions of Cultural Psychology to analyze some fragments of observations done in the context of Play Workshops. These workshops, directed by an NGO, took place on a weekly basis, in classrooms of first to third year belonging to 3 primary schools that received population of a structurally poor area. The workshops were held during school regular time-schedule; from 2007 to 2010 (our fieldwork took place between 2007 and 2009). We explore the inclusion of play in the classroom as a strategy permitting to develop the subjects' learning potential, helping teachers to focus on them and bettering the chance of genuine learning and of real educational inclusion.

Key words

Basic education Play Situated learning Educational inclusion

Para muchos niños y niñas argentinos, vivir en contextos de pobreza estructural se asocia con la exclusión educativa. Algunos autores (Sirvent, Topasso y otros, 2006) señalan que este hecho es expresión de los mecanismos de expulsión que aún operan en las prácticas escolares. Al analizar las últimas estadísticas disponibles de repitencia, sobre-edad y abandono inter-anual en Argentina, comúnmente utilizadas como indicadores del así llamado “fracaso escolar”, encontramos que las mayores tasas o porcentajes se concentran de dos maneras:

- en las provincias y regiones más pobres.
- en el caso de la repitencia: en el primer año de la educación primaria.

A modo de ejemplo: Según las cifras más actualizadas proporcionadas por la Dirección Nacional de Evaluación e Información de la Calidad Educativa (DINIECE[i]); en el año 2008 la tasa de repitencia en el nivel primario para el total del país fue de 5,18; y para primer grado, de 8,16. En Corrientes, una de las provincias más pobres, estos valores ascendieron a 13,93 para el total de la primaria y a 20,91 para primer grado (es decir que en Corrientes, 2 de cada diez niños y niñas repitieron primer grado en ese año). La tasa de abandono inter-anual, que fue de 1,16 en el nivel primario para todo el país, en Corrientes ascendió a 4,55. El porcentaje de alumnos con sobre-edad en la educación primaria argentina fue en 2003[iii] del 22,8; y en Corrientes del 38,1.

Estas cifras ofrecen un panorama “macro” algo desalentador. Aún aunque en los 2 ó 3 últimos años pareciera haber una ínfima “mejoría” en estos indicadores, los mismos no han variado mucho en la última década. La “asignación universal por hijo” parece haber logrado aumentar la cantidad de niños que permanecen escolarizados, pero no reducir la tasa de repitencia ni la de sobre-edad. Pensamos que estos datos señalan la necesidad de un análisis de impacto de las políticas y planes educativos destinados a mejorar las posibilidades de aprendizaje y promoción de los alumnos y alumnas en situación de pobreza estructural; particularmente en relación a las prácticas cotidianas que construyen la inclusión o la exclusión al interior de las aulas.

Desde una perspectiva cualitativa, sostenemos que la exclusión es construida a través de micro-procesos cotidianos a veces muy sutiles, que podríamos interpretar como dificultades del sistema educativo para retener/sostener/contener a todos sus alumnos y alumnas, en particular a aquellos/as que atraviesan situaciones de mayor vulnerabilidad. Las prácticas tradicionales y la comprensión de todo “problema” o “fracaso” como déficit

del alumno siguen siendo hegemónicas en las escuelas. Frente a ello, nos preguntamos cuáles dispositivos y formatos podrían favorecer en los niños y niñas (particularmente los que inician su escolaridad provenientes de familias con capital cultural menos “escolar”) tengan mayores oportunidades, al interior de las prácticas escolares, para la construcción de los aprendizajes que la misma escuela evalúa como imprescindibles para su promoción. Sabemos que no se trata solamente de aprendizajes “académicos”, sino también de aquellos vinculados al buen ejercicio del “oficio de alumno” (Perrenoud, 1990). Al respecto, Elichiry (2004) señala que la escuela da por supuestas funciones de tutorío familiar y hábitos de estudio que no enseña pero sí evalúa.

Proponemos en este trabajo el análisis de un dispositivo desarrollado por la Asociación Civil El Arca con tres escuelas primarias de gestión estatal, en la localidad de Cuartel V (Moreno), en el tercer cordón de pobreza del conurbano bonaerense: talleres de juego en aula, con niños, niñas y docentes de primer ciclo[iii]. Las viñetas están tomadas del trabajo de campo de la tesis de maestría en Psicología Educacional “Sistemas de apoyo al aprendizaje escolar: el caso de los talleres de juego”, que estamos realizando en el marco del proyecto UBACyT P026 “Aprendizaje situado e interactividad”[iv]. A partir de este análisis, formularemos algunas hipótesis sobre las potencialidades del juego para promover la inclusión educativa en términos de facilitación del aprendizaje y alojamiento subjetivo de los niños y niñas.

LOS TALLERES DE JUEGO.

El dispositivo de talleres de juego observado consistía en un espacio de una hora semanal, dentro del horario de clases y del aula de cada grupo de primer ciclo. Las aulas tenían un pizarrón y el escritorio de la docente en el frente, y las mesas y sillas de los alumnos dispuestos en filas, mirando hacia el pizarrón. En cada mesa se sentaban dos niños/as. Para el taller, en la medida en la que el docente estuviera de acuerdo, las mesas se disponían en grupos de cuatro a seis niños. En las paredes de las aulas estaban pegados alfabetos (en particular en primer grado), y láminas vinculadas al tema curricular que estuvieran viendo. Las aulas tenían piso de baldosas, y poco espacio para circular. En cada grupo había entre 25 y 30 niños y niñas. Dos talleristas se acercaban al aula en el horario acordado con cada docente, con una variedad de juegos reglados (ludo, juego de la oca, estanciero, etc.), juegos “didácticos” (juegos de sumas y restas, rompecabezas o dominó dibujo - palabra ó dibujo - número, cubos de encastre con números y letras, entre otros), juegos de mesa tradicionales (lotería, dominó, rompecabezas), juegos de construcción (rasti, bloques de madera), libros de cuentos y materiales como hojas para dibujar, masa para modelar, etc. Si bien los materiales originales pensados para este taller fueron los juegos didácticos, luego se decidió diversificar la oferta de juegos y materiales disponibles; aunque no involucraran directamente la lecto-escritura y el cálculo como “contenido del juego”. Los niños eran invitados a

elegir con qué jugar durante esa hora, y llevaban los juegos a sus mesa. Los niños podían cambiar de juego todas las veces que quisieran, pero eran invitados por los coordinadores de la tarea a sostener la actividad con el juego elegido, a no descartarlo de entrada si no lo comprendían.

A continuación transcribimos algunas viñetas de observación realizada en estos talleres:

1- *Un niño elige un juego tradicional de dominó, y 3 más se acercan a ver qué hay en la caja que eligió. Sacan las piezas de la caja y comienzan a contar en voz alta la cantidad de puntos de cada ficha, señalando cada punto con el dedo. El coordinador les pregunta si conocen el juego. Ellos dicen que sí. El coordinador les pregunta cómo se juega. Los niños comienzan a hacer una fila de fichas, y discuten cómo deben ordenarse, ubicándolas finalmente en orden ascendente según el número de puntos que figura en la parte de arriba de cada ficha. (registro de campo, 2008).*

2- *Omar está jugando con cubos de encastre que tienen letras. Está construyendo una torre. La observadora le pregunta: “¿Qué dicen las letras de tu torre?” Omar dice que no sabe.... La observadora le dice: “¿y vos te animás a escribir algo con esas letras?” Joaquín, que está junto a Omar dice: “¡yo se escribir mi nombre!” Omar dice: “Él es mi amigo”. Joaquín toma los cubos y arma una torre que dice: “ojaquín”. La observadora le pregunta: “¿Ahí dice tu nombre?” Omar niega con la cabeza, sonriendo. Joaquín mira un momento la torre y luego dice: “Esperá que voy a ver...” Va hasta su mesa, vuelve con su cartuchera, que tiene su nombre escrito, y corrige la construcción, escribiendo “Joaquín” (registro de campo, 2009).*

3- *Una docente plantea, en relación a Laura, una alumna “repetidora” (que hacía primer grado por segunda vez) a quien el Equipo de Orientación Escolar[v] estaba evaluando derivar a escuela especial: “Pensé que no sabía contar, y cuando la vi jugar me di cuenta de que sabe contar hasta doce” (registro de campo, 2007).*

4- *Una docente dice a la tallerista: “Estos chicos no saben jugar... ¿Ves? Se chupan los juguetes.” (Registro de campo, 2007)*

5- *Una tallerista comenta: “Al principio se peleaban por los juegos, agarraban uno, lo miraban y después lo dejaban y querían otro... Pusimos la regla de que no se puede agarrar otro sin guardar el primero, y si otro nene lo está usando hay que esperar. Ahora esperan, y están cuidando más las fichas para que no se pierdan”. (Registro de campo, 2008)*

6- *Al evaluar el taller de juego con la observadora, una maestra cuenta: “Como los juegos del taller tienen más que ver con lengua y con matemática, cuando trabajo sociales y naturales también les armo juegos. Hace poco trabajamos los animales con un juego que armé. Me dí cuenta de que así aprenden mejor”. (Registro de campo, 2007)*

APRENDIZAJE SITUADO Y APRENDIZAJE ESCOLAR:

A partir de las contribuciones de la Sociología Educati-

va y de la Psicología Cultural, podemos señalar que “aprendizaje” y “aprendizaje escolar” son dos conceptos diferentes. Caracterizamos al aprendizaje en tanto que categoría psicológica, definido por las tradiciones genéticas (fundamentalmente la Psicología Genética y la Psicología Socio-Histórica) como “proceso de apropiación y construcción de conocimientos”, siempre a partir de los saberes previos del sujeto. Resaltamos que se trata, además, de un proceso interactivo y situado (Rogoff, 1993; Cole, 1999; Moll y Greenberg, 1993). Cada contexto de actividad (la familia, la escuela, el club, etc.) constituye también un contexto de aprendizaje, con sus reglas propias, sus metas, su particular asignación de posiciones a los sujetos y división del trabajo. Estas características de los contextos de aprendizaje pueden favorecer en mayor o menor medida aspectos relevantes para la construcción de conocimientos, desde una comprensión basada en las teorías genéticas. Por ejemplo: la legitimación y habilitación de los saberes previos, la interacción con pares y adultos, la exploración de los materiales, la formulación de hipótesis... también es favorecedora de aprendizajes la explicitación de las “reglas del juego” propias de cada contexto. El aprendizaje se construye en el *entramado* de todos estos factores (Cazden, 2010).

En tal sentido, la escuela constituye un contexto particular de aprendizaje con reglas que lo caracterizan y diferencian de otros. En el caso de las escuelas donde realizamos el trabajo de campo, podemos identificar algunas de ellas a partir de la breve descripción realizada arriba del espacio del aula: la distribución de los niños en grupos según franjas etáreas, con un docente a cargo de cada grupo; la selección de contenidos específicos para cada grado, marcados por una currícula oficial idéntica para todos, y que puede ser más o menos cercana a la cultura y a la vida cotidiana de los niños y niñas (dicha currícula suele ser más cercana a la cultura de los niños y niñas de clase media); la organización del espacio áulico dando protagonismo al docente como transmisor de conocimientos (todos “mirando al frente”); el énfasis en el trabajo individual e “intelectual” marcado incluso por la distribución espacial de las mesas y sillas (los niños/as están sentados de a dos, en fila, sin espacio físico para circular, sin oportunidad de intercambio grupal en los aprendizajes).

El modelo escolar “tradicional” pesquisado en estas escuelas da poca entrada a los saberes previos e intereses de los niños/as, a la vez que pre-supone que a cada edad corresponden determinados logros y formas de aprender. Si algún niño no presenta las características que la escuela considera “esperables para su edad”, la tendencia es a interpretarlo como déficit del niño. Un ejemplo de ello es el comentario de la maestra acerca de que sus alumnos “no saben jugar porque se chupan los juguetes”. Este comentario ilustra cómo, al igual que en relación a los contenidos, también en relación a las formas de exploración de materiales o a las de jugar existen en la escuela “parámetros de normalidad” contra los que se compara a los niños/as y se los evalúa.

Esta evaluación “informal” que realiza el docente es clave, pues determina sus futuras propuestas y apuestas, y también las trayectorias escolares de sus alumnos (Perrenoud, 2008).

JUEGO E INCLUSIÓN EDUCATIVA:

Analizaremos aquí las viñetas transcritas para esbozar la potencialidad de esta propuesta de “talleres de juego en aula” como herramienta favorecedora de la inclusión educativa. Entendemos esto en términos de su potencial para facilitar el aprendizaje de los niños/as, a la vez que para ayudar a los docentes a construir una mirada más enfocada en las potencialidades y procesos de construcción de aprendizaje de sus alumnos (pudiendo alojarlos mejor como sujetos de aprendizaje; por oposición a verlos como “alumnos - que - deben - ajustarse - a - lo - esperable”). En ese sentido, podríamos aventurar que el juego también promueve el aprendizaje de los docentes, favoreciendo la construcción de prácticas más adecuadas para promover la construcción de conocimientos de sus alumnos (como en el caso de la maestra que inventó juegos “para trabajar sociales y naturales”).

Aún al interior del contexto escolar, y en particular del aula, la propuesta de juego sub-vierte las reglas del aprendizaje escolar tradicional para proponer un espacio vinculado al aprendizaje como exploración, construcción de conocimientos, interacción con otros en la resolución de tareas y acuerdo de reglas en función de sostener una tarea común (como las de esperar que otro termine para agarrar un juego, cuidar que las fichas no se pierdan, etc.). Esto podría favorecer la construcción de reglas de interacción grupal más vinculadas a la construcción de un colectivo de aprendizaje; por oposición al énfasis en el aprendizaje individual, permanentemente evaluado por el docente como único depositario del saber legitimado, según proponen las prácticas escolares tradicionales.

Elkonin (1980) señala: “la importancia puramente didáctica del juego es muy limitada” (p. 261). Alude con esto a que cuando el juego se propone con fines exclusivamente didácticos, pierde las características del tipo de juego que verdaderamente promueve el desarrollo infantil, al que denomina “juego protagonizado” (otros autores lo denominan “juego de ficción”).

Los talleres de juego que estamos analizando (donde predominan los “juegos de mesa”) no propone el desarrollo del juego de ficción. Sin embargo, tampoco se trata de “juegos puramente didácticos”, pues la propuesta para los niños no es el aprendizaje de un contenido determinado... No se trata de “jugar para aprender” (lengua, matemática, etc.), sino de “jugar para jugar”. Entendiendo que este juego es favorecedor del aprendizaje porque ofrece la posibilidad de explorar diferentes materiales y construir (o vincularse con) gustos e intereses personales. Se despliegan artefactos culturales (tales como juegos que incluyen letras y números, libros de cuentos, etc.) a los que en muchos casos los niños no tienen acceso en sus contextos familiares o comunitarios,

dando oportunidad así a las preguntas y a la construcción de hipótesis y de modos de uso socialmente adecuados (¡y placenteros!) acerca de ellos. Podríamos ver un ejemplo de esto en la viñeta de los niños que “inventan” cómo se juega al dominó. Ellos tienen en cuenta características específicas de este artefacto (los números, la posibilidad de alinear las fichas) y saberes previos vinculados a la serie numérica. Pero a la vez, “inventan” un juego, despliegan su creatividad en la búsqueda de hipótesis que intentan develar el significado social de ese objeto. Saben que es para jugar. Es necesario encontrar las reglas del juego, que seguro existen...

La posibilidad de elegir e intercambiar juegos instala en el aula reglas diferentes para la circulación en el espacio físico y para la movilidad del cuerpo, dando a los niños oportunidades de vincularse de una manera activa con los objetos propuestos para la tarea (pararse hasta donde están los juegos, verlos, seleccionar con cuál jugar), con sus compañeros de clase (los niños pueden sentarse con quienes quieran para jugar, y pueden cambiar de grupo de “juego” en el transcurso de la hora que dura el taller) y con los adultos (que son para ellos informantes clave acerca del uso de los juegos... ¡y también compañeros de juego muy valorados!).

La redistribución de las mesas y sillas en grupos de 4 ó 6 niños ofrece la posibilidad de intercambio y negociación con otros para la resolución de tareas, comparando puntos de vista y construyendo colaborativamente soluciones (como en los casos de los niños que juegan con el dominó o los que hacen torres con los cubos de letras). Esto favorece la aparición de conflictos socio-cognitivos, a los que la tradición psicogenética señala como los más fecundos para promover el progreso en la construcción de conocimientos.

Las respuestas distintas a “lo esperable” aquí son expresión de los intentos de los niños para dar sentido a ese objeto (como en el caso de los niños que juegan con las piezas del dominó); abren la puerta al aprendizaje significativo y transforman lo que para la mirada tradicional sería un “error” en “error constructivo”, es decir: expresión de la lógica de pensamiento propia de los niños y, a la vez, de la construcción de conocimientos que los niños están realizando (Ferreiro y Teberosky, 1999).

Según nuestras observaciones, esta propuesta ayuda al educador centrar la mirada sobre el proceso de construcción de aprendizaje que realizan los niños, más que sobre el resultado final “esperable”. Es una situación en la cual los adultos son convocados a interactuar con los niños en términos de la construcción de una tarea conjunta (como cuando el coordinador pregunta a los niños cómo se juega al dominó), y no en términos de enseñanza o de evaluación. Ello facilita la posibilidad de escuchar más ajustadamente la expresión genuina de las hipótesis e ideas de los niños/as. Creemos que esto es crucial no sólo a la hora de planificar actividades para favorecer el progreso de los aprendizajes sino también, como en el caso de la maestra que descubrió que su alumna podía contar al verla jugar, en la construcción de trayectorias educativas que se realiza a raíz de la

evaluación cotidiana de los docentes.

Al permitir la libre circulación e interacción con otros, el recurso a soportes conocidos que puedan andamiar los propios aprendizajes (como cuando Joaquín busca su cartuchera), las preguntas, la “invención” de reglas y propuestas lúdicas; la propuesta del taller de juego facilita la inclusión de los saberes previos (el recurso a lo ya construido y conocido), y la aparición de conflictos cognitivos y socio-cognitivos. Todo ello resulta favorecedor del avance en la construcción de conocimientos según las teorías genéticas. También favorece la posibilidad de los niños y niñas para desplegar sus saberes y mostrar todo lo que pueden hacer de formas que ellos encuentran cómodas, diferentes a las “tareas” escolares permanentemente evaluadas (como en el caso de Laura, que sí sabía contar...).

CONCLUSIÓN:

No todas las propuestas de juego son iguales. Como señalan varios autores (Sarlé, 2008; Aizencang, 2005; Elkonin, 1980), la utilización del juego con fines pedagógicos muchas veces tiene el efecto de que la propuesta pierda su carácter de juego “genuino”, para convertirse en una “actividad escolar” más: dirigida por el docente, centrada en un contenido que el niño no elige, con un “resultado final” esperable... Este tipo de “juego con fines pedagógicos” (Elkonin, op.cit.) reduce en gran medida las potencialidades del juego como promotor de aprendizaje y desarrollo, pues el juego pierde su condición de “genuino”, al ubicar a los niños y niñas más en posición de alumnos que de jugadores.

La propuesta de los talleres de juego aquí analizados, si bien no ofrece grandes oportunidades al juego de ficción, y se ajusta en alguna medida a los condicionamientos escolares (los grupos de niños están organizados en “grados”, el mobiliario es del aula, la selección de materiales privilegia lo intelectual y la construcción de saberes y saber-hacer ponderados por la escuela); tiene la virtud de invitar genuinamente al juego. Desde ese lugar, favorece la creación, al interior mismo del aula, de un contexto de aprendizaje diferente, con reglas y metas co-construidas entre niños y adultos en función de sostener una tarea disfrutable para todos. Una tarea en la que todos pueden participar activamente, independientemente de su “nivel” de conocimientos. Una tarea que, por lo mismo, habilita la posibilidad de *poner en juego* los conocimientos de todos y de que todos puedan aprender.

Quisiéramos esbozar la hipótesis de que este tipo de propuestas permite a niños, niñas y docentes asumir roles diversos y desplegar sus potencialidades, habilitando la construcción de aprendizajes, y la de una representación de “diversidad” más ajustada a las potencialidades de cada niño/a y más alejada de los “prejuicios” del sentido común (y en particular del sentido común escolar) acerca de los niños y niñas que viven en situación de pobreza estructural.

NOTAS

[i] DINIECE: http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=11&Itemid=25

[ii] No hemos obtenido datos más actualizados en el sitio de DINIECE.

[iii] Los talleres se realizaron en el marco del proyecto: "Ciudadanía con todos: promoviendo el protagonismo infantil" (ver www.earca.org.ar), desde 2006 hasta 2010. La Asociación Civil El Arca participa del proyecto de extensión universitaria: "Comunidades de aprendizaje: intercambiando saberes, construyendo prácticas. Programa de apoyo a la inclusión educativa en zonas de pobreza estructural" que desarrollamos desde 2006 en la Cátedra de Psicología Educacional I de la Facultad de Psicología de la UBA. Agradecemos la posibilidad que nos brindan de utilizar este material para la elaboración de este trabajo y de nuestra tesis de maestría.

[iv] Con la dirección de Nora E. Elichiry.

[v] Equipo de Orientación Escolar: en provincia de Buenos Aires funciona un "EOE" en cada escuela, y están integrados por un "Orientador Social", un "Orientador del aprendizaje" (hasta 2009 este cargo se llamaba "Maestro recuperador") y un "Orientador Educativo". Los dos últimos cargos pueden ser ocupados por Psicólogos, Psicopedagogos, Lic. en Ciencias de la Educación o Maestros de educación especial.

BIBLIOGRAFÍA

Aizencang, N. 2005: Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires. Manantial

Cazden, C. 2010: Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En: N. E. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires. Manantial

Cole, M. 1999: Psicología Cultural. Madrid, Morata.

Elichiry, Nora E. 2004: Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos. En: Nora E. Elichiry (comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional. Buenos Aires. Manantial.

Elkonin, D. B. 1980. Psicología del juego. Madrid. Machado.

Ferreyro, E. y Teberosky, A. 1999: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires. Siglo XXI.

Moll, L. C. y Greenberg, J. B. 1993: Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En: L. C. Moll (comp.) Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Buenos Aires. Aique.

Perrenoud, P. 1990: La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid. Morata.

2008: La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires. Colihue.

Rogoff, B. 1993: Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, Paidós.

Sarlé, P. 2008: Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Noveduc.

Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Llosa, S. y Topasso, P. 2006: Nuevas leyes, viejos problemas en educación de jóvenes y adultos. Aportes para el debate desde una perspectiva de Educación permanente y popular. Buenos Aires. IICE. Facultad de Psicología y Letras. UBA.