

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.

Vissani, Laura Elena, Scherman, Patricia y
Fantini, Nilda Delfina.

Cita:

Vissani, Laura Elena, Scherman, Patricia y Fantini, Nilda Delfina (2017).
*Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el
desarrollo del niño. IX Congreso Internacional de Investigación y
Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII
Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de
Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/173>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/mwz>

*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>.*

EMILIA FERREIRO Y ANA TEBEROSKY. LOS SISTEMAS DE ESCRITURA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

Vissani, Laura Elena; Scherman, Patricia; Fantini, Nilda Delfina
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

En esta presentación se analizan los aportes de Emilia Ferreiro al tema del aprendizaje de la lectoescritura, recogidos en el texto *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro y Teberosky, 1979). Se estudia el efecto de esta lectura en las conceptualizaciones sostenidas desde la teoría piagetiana y en las prácticas de enseñanza desplegadas hasta ese momento. Los aportes de Ferreiro implicaban: la introducción de una lectura novedosa de la teoría de Piaget en los medios académicos en Argentina; la puesta en juego de conceptos de psicología genética en el campo de la lectoescritura, no abordado hasta el momento por Piaget o sus colaboradores; la realización de una investigación concreta desde el método piagetiano, y la ubicación del problema del acceso a la lectoescritura y su relación con el fracaso escolar involucrando aspectos que hasta ese momento permanecían invisibilizados, tales como la desigualdad y las condiciones de pobreza en América Latina. Publicado en el extranjero, durante el proceso militar, el libro llega al país de manera clandestina y comienza a ser trabajado en grupos de estudio acotados. La presente indagación considera el texto como un producto histórico, interesándose tanto por su contenido como por el contexto de producción desde el punto de vista de los participantes.

Palabras clave

Piaget, Emilia Ferreiro, Lectoescritura, Fracaso escolar, América Latina

ABSTRACT

FERREIRO & TEBEROSKY: THE SYSTEMS OF WRITING IN THE DEVELOPMENT OF THE CHILD

This presentation analyzes the contributions of Emilia Ferreiro to the learning of the literacy, collected in the text *The systems of writing in the development of the child* (Ferreiro & Teberosky, 1979). The effect of this text is studied in the conceptualizations sustained from the Piagetian theory and in the teaching practices deployed until that moment. The contributions of Ferreiro implied: the introduction of a novel type of understanding the theory of Piaget in the academic circles in Argentina; The placement into play of concepts of genetic psychology in the field of literacy, not addressed so far by Piaget or his collaborators; The production of a concrete research from the Piagetian method, and the location of the problem of access to literacy and its relation to school failure, involving aspects that until then remained invisible, such as inequality and poverty conditions in Latin America. Published abroad, during the last dictatorship, the book reaches the country clandestinely and begins to be analyzed in small study groups. The present inquiry considers the text as a

historical product, being interested both in its content and in the context of production from the point of view of the participants.

Key words

Piaget, Emilia Ferreiro, Literacy, School failure, Latin America

En esta presentación analizaremos los aportes que realizó Emilia Ferreiro, en base a la teoría de Piaget, al tema del aprendizaje de la lectoescritura, expresados en el texto *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro y Teberosky, 1979). La lectura de estos aportes produjo un intenso cuestionamiento a las prácticas de enseñanza derivadas de los modelos tradicionales y una reevaluación de las conceptualizaciones sostenidas desde esta teoría. Nuestro trabajo se enmarca en una investigación más amplia sobre historia de la psicología en Córdoba y en particular sobre la recepción de la obra de Jean Piaget en psicólogos y pedagogos, en el período 1960 hasta 1990, tanto en su difusión académica como en su incidencia en las prácticas profesionales.

Luego de su regreso de Suiza, donde había obtenido un doctorado en el Centro de Epistemología Genética que dirigía Jean Piaget en la Universidad de Ginebra, Ferreiro y un equipo de colaboradoras, en el marco de la carrera de psicología de la Universidad de Buenos Aires, iniciaron en 1973 una investigación con niños de escuelas bonaerenses provenientes de sectores de bajos recursos. En 1979, con prólogo de la reconocida investigadora Hermine Sinclair, se publica en México *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro & Teberosky, 1979), libro que recoge los resultados de esa investigación realizada en Buenos Aires entre 1973 y 1976.

La novedad que aportaba el texto de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky involucraba más de un aspecto: por un lado, una lectura epistemológica de la teoría de Piaget, diferente de la que circulaba en las carreras de psicología en ese momento; por otro, el desarrollo de los conceptos de la psicología genética en el campo de la lectoescritura, campo que no había sido abordado en los estudios piagetianos; además realizaba una investigación concreta en base al método piagetiano, lo cual era novedoso en nuestro país y finalmente enmarcaba su comprensión del fracaso escolar en una perspectiva más amplia, que involucraba aspectos que hasta ese momento permanecían invisibilizados, como eran la desigualdad y las condiciones de pobreza.

Publicado en el extranjero durante el proceso militar, el libro llega a la Argentina de manera clandestina y comienza a ser trabajado en grupos de estudio acotados (Fantini, Vissani & Scherman, 2016).

Nuestra indagación considera el texto como un producto histórico, se ocupa del análisis del contenido del mismo y de su contexto de producción (Rosa, Huertas y Blanco, 1996). El análisis toma en

cuenta el punto de vista de los participantes, por lo cual se han recuperado entrevistas realizadas a Emilia Ferreiro y publicadas bajo diferentes formatos; también relatos de colaboradores y comunicaciones personales con actores claves del campo en estudio (Jacó-Vilela, Espirito-Santo, Degani-Carneiro, Goes & Vasconcellos, 2016).

Los comienzos

Emilia Ferreiro nació en Buenos Aires en 1937, estudió psicología en la Universidad de Buenos Aires, y formó parte de la primera generación de psicólogos argentinos; en la década de 1960 fue ayudante alumna en Psicología General II, donde se estudiaba a Piaget (Ferreiro en Denti, 2008; Lenzi y Appel, en Caruso y Fairstein, 2003). Recordemos que fue en la segunda mitad de la década de 1950 cuando se comenzaron a crear las carreras de psicología en las principales universidades del país (Klappenbach, 2003; 2006). En aquellos años, la teoría de Piaget era vista y transmitida como una psicología evolutiva; en otros trabajos hemos podido establecer que el estudio de Piaget se afianzó en las carreras de psicología de las universidades nacionales, y en general se lo introducía de esa misma manera (Álvarez, Giordano & Vissani, 2013; Vissani & Fantini, 2015). Asimismo es en el campo educativo y pedagógico, donde esta teoría psicológica alcanzará más difusión.

El encuentro personal con Piaget se produce cuando, empujada al extranjero por la presión política que vivía con su marido luego del golpe de Onganía (Ferreiro en Denti, 2008), termina haciendo su doctorado sobre *Las relaciones temporales en el lenguaje del niño* en la Universidad de Ginebra, y dirigida por el mismo Piaget .

La investigación entre 1974 y 1976

En 1971 regresa a Argentina, retoma su trabajo en la Universidad y comienza al poco tiempo a diseñar la investigación.

“Regresando a Argentina, yo tenía el propósito de hacer una serie de estudios comparativos en psicolingüística, y de hecho estaba muy interesada en ciertas construcciones sintácticas y cómo se aprendían esas construcciones sintácticas. Me interesaba comprender un poco más las razones del fracaso escolar inicial ...” (Ferreiro en Denti, 2008)

Tal como lo entiende Piaget, el progreso conceptual y teórico necesariamente debe ser sostenido de manera rigurosa por evidencias empíricas obtenidas en situaciones experimentales.

“... empecé a observar clases en zonas marginadas de la ciudad de Buenos Aires y me encontré con que una enorme cantidad de intercambios lingüísticos tenían que ver con la escritura. Y una de las cosas que Piaget me había enseñado, y me lo enseñó para toda la vida, es que un chico es un sujeto cognoscente, que un chico es alguien que trata de entender el mundo que le rodea, que elabora hipótesis, que recibe información, pero la recibe a su manera porque depende de los esquemas asimiladores con los que cuenta para interpretar esa información. Entonces yo dije: bueno, vamos a ver si encontramos al niño piagetiano en el terreno de la lengua escrita...” (Ferreiro en Denti, 2008)

El grupo de investigación se conformó en 1973. Las colaboradoras fueron Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Susana Fernández, Ana María Kaufman y Liliana Tolchinsky. En 1974 era parte de sus tareas como docentes de la Universidad de Buenos Aires. Los años siguientes lo

continuaron sin ningún apoyo oficial, por su cuenta. Trabajaron en escuelas primarias y jardines de sectores marginales de la ciudad de Buenos Aires. “...empezamos a encontrar sistemáticamente que esos chicos que fracasaban en la escuela una y otra vez, eran chicos que estaban sabiendo lo que la escuela enseñaba, es decir, todos esos chicos que repetían sabían perfectamente bien todas las letras, sabían perfectamente bien la relación con los sonidos y no podían leer ni escribir” (Kaufman en Aspis & Horta, 2015).

La investigación requirió de la preparación de situaciones específicas, ya que los tests usuales, que valoraban la maduración del niño para la lectoescritura, no eran útiles a los objetivos de este trabajo, en el cual se trata de que el niño ponga en juego la escritura y la lectura “tal como él las ve” y los problemas que él se plantea (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 38). A partir de estas situaciones, se trataba de entablar un diálogo, siguiendo el método clínico de Piaget. Durante estas entrevistas individuales con los niños, se registraron las respuestas y cada sujeto era evaluado en toda la serie de tareas, en la escuela o jardín al que asistía.

“Se hizo un seguimiento semi longitudinal, de un año de duración, con 30 niños de “un medio social de clase baja”, de primer grado de una escuela de un barrio periférico del gran Buenos Aires, una “villa miseria” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.43). Las familias eran de obreros no calificados o trabajadores temporarios. Los métodos de enseñanza de las maestras eran los mismos. Los resultados dejaron claro que los niños llegan a primer grado con toda una serie de hipótesis sobre la escritura, que comienzan alrededor de los 4 años. En este tramo estaban, con el grupo de niños en una escuela de la villa, cuando “por razones ajenas a nuestra voluntad” dice Ferreiro (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.46), debieron abandonar esa muestra.

El nuevo golpe de Estado en 1976 tuvo como consecuencia que el grupo dejara de trabajar y que cada una de ellas tomara caminos diferentes, exiliándose en el extranjero: Ana María Kaufman en México, Ana Teberosky en Barcelona, España. Emilia Ferreiro vuelve a Suiza y luego se instala en México.

El libro

El texto comienza explicitando muchos de los aspectos que hacen al impacto que el trabajo de Emilia Ferreiro produjo: la escritura como objeto cultural, el aprendizaje como la relación del niño con ese objeto que intenta asimilar, y el niño como sujeto cognoscente antes que objeto de distintos métodos didácticos. Dice así:

“Un número muy importante (demasiado importante) de niños fracasan al ser introducidos a la alfabetización inicial. Pretendemos demostrar que el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, y procede por vías insospechadas. Que además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos, existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología. (...) Un sujeto que la psicología de la lectoescritura ha olvidado, a fuerza de buscar aptitudes específicas, habilidades particulares, o una siempre mal definida madurez lograda.” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.9)

En el campo específico del aprendizaje de la lectoescritura, produce una verdadera *revolución*, tanto en nuestro país como en otros países de América Latina, principalmente en México y Brasil (Aspis & Horta, 2015).

El sujeto cognoscente en un nuevo campo

Las autoras expresan respecto de las concepciones de la época sobre aprendizaje: “El principio del que se parte es que existe una “maduración” para el aprendizaje y que esta maduración consiste en una serie de habilidades específicas susceptibles de medición a través de conductas observables.” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.39). Se partía de una descripción del niño considerado “normal”, que fue tomada también en sentido prescriptivo, dice Ferreiro, como requisitos necesarios para acceder a la educación; de allí la importancia concedida a la evaluación en ese modelo. “Cuando consideramos la literatura psicológica dedicada a establecer la lista de las aptitudes o habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, vemos aparecer continuamente las mismas variables: la-teralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotriz, buena articulación, etc.” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.28).

Estas características servían de base para una clasificación escolar implícita o explícita y constituían el fundamento y la respuesta que la psicología de la época daba al fenómeno del fracaso escolar. En general, la causa de ese retraso era atribuida a lo madurativo, respuesta biológica en su explicación última.

“Entre una concepción del sujeto del aprendizaje como receptor de un conocimiento recibido desde afuera, y la concepción de este mismo sujeto como un productor de conocimiento, hay una diferencia abismal. Esta es la diferencia que separa las concepciones conductistas de la concepción piagetiana” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.36).

Una nueva perspectiva sobre el aprendizaje de la lectoescritura

Las autoras desarrollan una mirada sobre este proceso que es “radicalmente diferente” y que permite la aparición de “un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.22)

Piaget estudia en niños, con colaboradores de todo el mundo que se forman en el Centro de Epistemología Genética de Ginebra, la construcción de distintos objetos en el campo de la física y de la lógica-matemática. Emilia Ferreiro indaga con este método en un dominio completamente nuevo, que Piaget no había trabajado y con la escritura entendida como un objeto cultural: “lo que está en juego aquí es la concepción misma que se tiene acerca de la teoría de Piaget: o bien se la concibe como una teoría limitada a los procesos de adquisición de conocimientos lógico-matemáticos y físicos, o bien como una *teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento*.” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.31)

Dos anécdotas ilustran mejor el impacto que la nueva conceptualización aportaba en aquel momento “...un amigo, exiliado en México, me trae todo forradito para que no se viera y me dice: acaba de salir un libro en México que se está vendiendo como el pan...ahí empecé a entender yo la escritura de Juancito, de Pedrito, en qué momento de la construcción estaban y cómo esos chicos habían

seguido su proceso y no eran para nada enfermos” (Moller, comunicación personal, septiembre 2014). “...durante un año hicimos un grupo de estudio interno sobre el libro y lo primero que yo me acuerdo de esa situación, es de una de las personas en el equipo que había sido mucho tiempo maestra de primer grado, que a cada momento se agarraba la cabeza diciendo: qué hice, qué hice, o sea: el impacto, la fuerza de una visión completamente diferente de la visión que uno tenía de ese chico que estaba aprendiendo a leer y escribir, y que de pronto podía ser que tuviera ideas propias totalmente distintas de las que los métodos de enseñanza estaban tratando de implantar.” (Lerner, en Aspis & Horta, 2015).

En este sentido, esta perspectiva implica un giro radical: se trata de la lectoescritura como un objeto a aprender y ya no como un objeto a enseñar, lo que cambia fundamentalmente las preguntas sobre los métodos y la posición del docente. El docente ya no será quien induce el proceso, aplicando el método más eficaz, dando lugar a que los errores puedan ser vistos y trabajados como construcciones parciales, que van permitiendo aproximaciones a los logros posteriores, puntos de llegada y no de partida. No obstante, podría decirse que una suerte de dependencia de los métodos en el campo de la educación, produjo más tarde contradicciones en la interpretación y aplicación de los desarrollos de Emilia Ferreiro, que paradójicamente fueron entendidos y llevados a las aulas como métodos de enseñanza.

El fracaso escolar en perspectiva social

Las autoras comienzan citando datos de la Unesco de 1974 sobre el fracaso escolar en América latina, que ponen de manifiesto la gravedad de la situación en ese momento. Y al mismo tiempo, dan a ver el problema bajo otras coordenadas. Según esos datos, en 1970 el 20% de niños en edad escolar se encontraba fuera del sistema educativo; de la población escolarizada, solo el 53% llegaba a cuarto grado, el resto abandonaba; finalmente, también muestran que las 2/3 partes de repetidores se daban en los primeros grados de escolaridad. Esta preocupación por la situación de grandes sectores de la población en latinoamérica da cuenta de una mirada que enmarca el fenómeno en una realidad más amplia que la falla del alumno o del método, una mirada que permite visibilizar la incidencia de las desigualdades sociales y económicas en el fracaso educativo.

Es interesante seguir el razonamiento que realizan las autoras a este respecto:

“A este problema -falta de educación general básica para toda la población- se alude oficialmente en términos de uno de los “males endémicos” del sistema educativo, generado por la repitencia y la deserción escolar. (...) Pero cabría preguntarse: ¿cuál es la causa que hace que un individuo se convierta en repetidor, luego en desertor y acabe siendo subinstruido toda su vida? ¿Es acaso, su incapacidad de aprender lo que determina el fracaso? ¿Se trata, quizás, de un sujeto responsable de su abandono que, alguna vez, podrá reintegrarse al sistema para disminuir sus falencias educativas? Esta podría ser una interpretación posible (aunque no aceptable) si al analizar el problema hiciéramos abstracción de la realidad donde se inserta. Pero ocurre que cuando analizamos las estadísticas, ninguno de estos problemas se halla proporcionalmente repartido

entre la población, sino que se acumulan en determinados sectores que, por razones étnicas, sociales, económicas o geográficas, son desfavorecidos. Es entre la población indígena, rural o marginada de los centros urbanos, donde se concentran los mayores porcentajes de fracasos escolares.” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.16)

Lo dicen de una manera muy explícita y sencilla, analizando cada uno de los factores que en ese momento se entendían como causa del fracaso: el ausentismo, la repitencia y la deserción escolar.

Sobre el *ausentismo* escolar dicen: “Efectivamente, hay muchos niños que se ausentan durante largos períodos de la escuela. Pero, ¿cuáles son las causas? Hay casos, en zonas rurales, donde las condiciones climáticas o de distancia, influyen impidiendo la asistencia regular a la escuela. En otros casos, la necesidad de ser útiles a la familia en tareas productivas determina la ausencia o el abandono.” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.16)

El otro factor al que se alude es la *repitencia*: “Cuando un niño fracasa en el aprendizaje, la escuela le ofrece una segunda oportunidad: comenzar nuevamente el proceso de aprendizaje. ¿Es esta una solución? Reiterar una experiencia de fracaso, en idénticas condiciones, ¿no es acaso obligar al niño a “repetir su fracaso”?” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.16)

Y finalmente, la contundencia de la reflexión sobre la *deserción* escolar, problema central del fracaso educativo: “El término “deserción” lleva implícita una carga significativa que supone la responsabilidad voluntaria del sujeto —en este caso, niños— al abandonar individualmente un grupo o sistema al que pertenece. En el caso del sistema educativo, habría que preguntarse si no es éste quien abandona al desertor, al no tener estrategias para conservarlo, ni interés en reintegrarlo.” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.16, 17).

Esta perspectiva incidió luego en una apertura del sistema educativo y en la inserción de los psicólogos en dicho campo. En Córdoba, este movimiento produjo cambios en la política educativa que el primer gobierno democrático impulsó desde 1983, en la Reforma Educativa de Córdoba (Abratte, 2012).

Discusión

La investigación realizada, que debió interrumpirse, primero por falta de apoyo oficial y luego porque las investigadoras debieron abandonar el país debido a la persecución política, produjo con la publicación del texto tres años después, un importante cuestionamiento de las perspectivas vigentes. Este efecto puede verse tanto en las prácticas de docentes y de psicólogos ligados al campo educativo, así como en las consideraciones teóricas sobre los mecanismos que permiten el aprendizaje y en las conceptualizaciones y lecturas sobre el fracaso escolar.

Respecto de este último aspecto, el planteo es absolutamente novedoso para ese momento y totalmente actual para nuestra época: “...creemos que en lugar de “males endémicos”, habría que hablar de *selección social* del sistema educativo; en lugar de llamar “deserción” al abandono de la escuela, tendríamos que llamarlo *expulsión encubierta*. Y no se trata de un cambio terminológico, sino de otro marco interpretativo, porque la desigualdad social y económica se manifiesta, también, en la distribución desigual de oportunidades educativas” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.17) Nos preguntamos: ¿podían estos razonamientos ser dichos abiertamen-

te en el transcurso de la década del 70? Este decir llamaba a una transformación de esa realidad, podría decirse que el mismo hacer de estas investigadoras y docentes universitarias, el hecho de ir a las escuelas de las villas, ya era una transformación en sí. Implicaba, como acto, ya un cambio en la posición y en la mirada desde el lugar del intelectual, del universitario, del psicólogo.

Por otro lado, debemos reconocer la contribución efectiva que Emilia Ferreiro, a través de este texto y de trabajos posteriores, realizó en la construcción de una perspectiva nueva sobre el sujeto cognoscente, entre psicólogos y pedagogos que se interesaban por los desarrollos de psicología genética, tanto en el campo de la lectoescritura como en otros campos del conocimiento.

Puede ser materia de posteriores trabajos, profundizar en el impacto efectivo que han tenido estos planteos en las prácticas de psicólogos y pedagogos, impulsadas incluso en las políticas educativas que, al menos en la provincia de Córdoba, tuvieron lugar desde el retorno de la democracia en 1983.

BIBLIOGRAFÍA

- Abratte, J.P. (2012). Una aproximación al discurso político-educativo de la Reforma Educativa de Córdoba. Cuadernos de Educación 2 (2) 39-49.
- Alvarez, S., Giordano, S. & Vissani, L. (2013). La psicología del niño en la carrera de psicología de la UNC: Autores y contenidos predominantes. Actas del XIV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. San Miguel de Tucumán: UNT.
- Aspis, P. & Horta, R. (2015). Serie Educadores: Emilia Ferreiro. Concurso Público 2015, Prefeitura Duque de Caixas. Municipio Duque de Caixas. RJ. Brasil.
- Caruso, M., & Fairstein, G. (2003). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Buenos Aires: Galerna.
- Denti, J. (2008). Los Argenmex. Emilia Ferreiro. TVAL Producciones. Canal 22 y Canal Encuentro. México, D.F. <https://www.educ.ar/recursos/102321/emilia-ferreiro>
- Fantini, N., Vissani, L. & Scherman, P. (2016) Atravesamientos del contexto socio-histórico en la construcción del rol profesional del psicólogo. XVI Jornadas Interdisciplinarias: Investigar en Ciencias Humanas hoy. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.
- Jacó-Vilela, A., Espírito-Santo, A., Degani-Carneiro, F., Goes, L. & Vasconcellos, M. (2016). Investigando em História da Psicologia: contribuições metodológicas. Interacciones, 2(2), 123-134
- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. Psicología em estudo, 8(2), 3-18.
- Klappenbach, H. A. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. Revista de Historia de la Psicología, 27(1), 109-164.
- Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. 26/10/2005. Código Civil de la República Argentina.
- Piaget, J. (1947/1969). La psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Ed. Psique.
- Rosa, A., Huertas, J. A., & Blanco, F. (1996). Metodología para la historia de la psicología. Madrid: Alianza Editorial.
- Vissani, L. & Fantini, N. (2015). Transformaciones en las lecturas de Jean Piaget en la práctica con niños, Córdoba, 1960-1990. Actas del XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.