

Educación superior y sectores populares

La construcción del circuito diferenciado

Expositor: Sebastian Walter Borreani de Aziz
DNI: 28863228
Correo: sborreani@upe.edu.ar

Introducción

La propuesta que desarrollamos en este resumen, para participar como expositores del CEDUC, consiste en una serie de reflexiones en torno a lo que llamamos circuitos diferenciados de la educación superior, y su relación con los sectores populares y las prácticas de lectura y escritura académica. Estas reflexiones se encuentran en los capítulos I y II de la tesis de maestría “*Educación superior y sectores populares: la construcción del circuito diferenciado en la Universidad Provincial de Ezeiza*”, trabajo que estaremos entregando en breve en la maestría de Comunicación y Cultura de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Si bien el capítulo I desarrolla el recorrido histórico de la relación entre la educación superior argentina y los sectores populares desde finales del siglo IX, en el congreso trabajaremos con una síntesis que parte desde el gobierno de Frondizi y desde el desarrollismo -teniendo en cuenta la importancia capital en el contexto histórico de la Teoría del Capital Humano-, hasta el final del gobierno de Cristina Fernandez de Kirchner en el 2015. En este período histórico, prestaremos una atención especial al debate en la educación universitaria entre la educación profesional y la educación integral, que se renueva a partir de la década del cincuenta, y que adquiere un nuevo impulso en la década del noventa con el menemismo y la sanción de la Ley de Educación Superior.

Por otro lado, del capítulo II, tomaremos para su presentación en el mesa del congreso el análisis de las prácticas de lectura y escritura en la universidad, que pondremos en relación con los trayectos formativos en la educación superior, de los sectores populares. Fundamentamos esta relación bajo la creencia de que si bien el proceso de *enculturación¹ académico* del circuito diferenciado asigna un lugar distinto a estas prácticas que el que le da el circuito tradicional, estas prácticas actúan como un indicador importante de: 1) los problemas políticos de las gestiones respecto a la inclusión del elemento popular en la educación superior; y 2) el tipo de educación que adquiere forma en el circuito diferencial bajo principios ideológicos, a veces explícitos, a veces no.

Desarrollo

Al discurso de la universidad como institución garante de la movilidad ascendente de las clases medias y bajas, en crisis desde la década del 70, le continúa en los 90 el discurso de una universidad flexible (Tunnerman, 2018) que se adapta a los nuevos contextos, pero que no se pregunta cómo define al circuito educativo el propósito de una formación universitaria de perfil estrictamente profesional. La misión de estas nuevas universidades², como puede apreciarse en los decretos que las crean y luego en los estatutos que recogen las líneas principales de estos decretos, es diferenciarse de aquellas que comparten una herencia con las academias europeas del siglo XVIII en lo que hace a su estructura de cátedras; tipos de

¹ La verdadera entrada y adaptación a la cultura académica, no consiste solamente en el aprendizaje de nuevos contenidos, sino que como sostiene Navarro “Desde este punto de vista, la formación en educación superior supone para el estudiante un gran desafío comunicativo, cognitivo y cultural. Al contrario de lo que comúnmente se cree, la formación universitaria no consiste solamente en el aprendizaje de contenidos disciplinarios, sino en una verdadera enculturación del estudiante (Prior&Bilbro, 2011)” (Navarro, 2018: 13)

² Se denomina así a las universidades provinciales que desde la sanción de la Ley de Educación Superior, e incluso antes, fueron construidas para descentralizar el flujo de estudiantes centralizados en las Universidades Tradicionales como la de la Ciudad de Buenos Aires -UBA-, La Plata y Córdoba, y con propuestas curriculares atadas a las demandas regionales donde se ubican las universidades. Este ciclo comienza desde la década del 50, momento en el que explota a nivel global la matrícula universitaria, continúa en los 90 durante el menemismo, y después bajo los gobiernos de Nestor Kirchner y Cristina Kirchner entre el 2003 y el 2015.

departamentos; y sobre todo en los diseños curriculares de sus carreras con la intención de garantizar, mediante estas modificaciones, una relación más concreta y específica con las demandas del mercado laboral (Buchbinder, 2006; Galli, 2013). En el marco de estos nuevos circuitos educativos³, comienzan a generarse políticas anti academicistas donde ciertos saberes comienzan a perder presencia porque son identificados como irrelevantes o conflictivos. En el caso particular que nosotros desarrollamos en la investigación de la tesis de maestría, como adelantamos en la introducción, se trata de las prácticas educativas relacionadas con la escritura académica y la comprensión lectora de los sectores populares.

Pero la cultura académica, aún en el circuito más profesional, no deja de ser un campo de sentidos discursivos, retóricos y conceptuales (Bogel y Hjortshoj, 1984: 12) que demanda las prácticas de lectura para acceder comprensivamente a los contenidos curriculares de las distintas disciplinas⁴, y de la escritura para producir los géneros académicos, los géneros de la investigación, y los de la profesión. Estas prácticas, además de ser indispensables en la formación académica, permiten el desarrollo de procesos cognitivos que se generan a partir de la puesta en relación entre lectura, escritura, y el ejercicio de la edición de los textos producidos por los estudiantes, que permiten cierta reversibilidad del pensamiento en relación a lo escrito y en relación a lo leído. Porque el pensamiento se organiza y objetiva sobre los recursos lingüísticos del lenguaje; sintácticos en el orden de la oración; semánticos en el orden de la estructura; y pragmáticos o retóricos en relación a los contextos comunicativos; con lo que el lenguaje presta y obliga al pensamiento a organizarse en base a sus elementos y operaciones disponibles como código lingüístico, y a su vez, “por esta razón, producir pensamientos objetivados en un texto implica poder volver a pensar sobre esas ideas, es decir, convertir a su vez al texto y sus ideas en objeto para el pensamiento.” (Rosales, Vazquez, 2006: 50).

Como señalamos anteriormente, esta ausencia de ciertas prácticas educativas que trabajan con los saberes de los estudiantes respecto a la lectura y la escritura, pueden utilizarse como un indicador que nos permita señalar diferencias entre los circuitos educativos tradicionales como los de la Universidad de Córdoba, de La Universidad de la Plata o la Universidad de Buenos Aires-, y aquellos que se diseñaron desde la década del cincuenta, hasta el último gobierno de Cristina de Kirchner, bajo el sello de una fuerte impronta profesionalista. Y en este sentido, tener como objeto de estudio a las prácticas de lectura y escritura de los sectores populares⁵, en el circuito diferenciado, es un buen punto de partida para problematizar las políticas y propuestas curriculares que se ocupan de la inclusión de los sectores populares en la educación, y de la calidad educativa⁶ de estos circuitos.

Respecto al eje “Los campos de conocimiento en la formación docente”, consideramos que la investigación de la tesis tiene pertinencia para ser presentada en esta

³ En el momento en el que escribimos estas líneas, solo podemos hablar del caso particular que analizamos en la tesis de maestría. Pero en el documento expresamos nuestro objetivo de continuar, en una investigación de doctorado, con un estudio comparativo de diferentes casos para establecer si la tendencia profesionalista se instala con las mismas políticas anti academicistas en otras universidades.

⁴ Las teorías generales de las escuelas; los conceptos y las definiciones taxativas de los autores; pero también los manuales; los cuadernillos; las leyes; las reseñas; las biografías; etcétera.

⁵ Si bien el acceso de los sectores populares se garantiza en la década del 40 a partir del primer peronismo, es el crecimiento exponencial de la matrícula en la década del 50 el que obliga al sistema universitario a generar nuevos circuitos que absorban el excedente de alumnos que no podían cubrir las universidades tradicionales.

⁶ Sería un error creer que solamente un circuito como el de las universidades tradicionales es un circuito de calidad frente a otros que no lo serían porque se presentan como opciones distintas que consideran las circunstancias y condiciones de vida de los sectores populares -ubicación, espacialidad, menores recursos, menor tiempo y disponibilidad, necesidad de demanda laboral, etcétera-. La calidad educativa, en todo caso, es un concepto a partir del cual podemos problematizar lo que el circuito educativo ofrece y deja de ofrecer a los sectores populares.

mesa, porque además de trabajar sobre el análisis del valor que las prácticas de formación en escritura y lectura tienen para los sectores populares en los circuitos educativos tradicionales, también obedece al intento de poner a prueba una serie de ideas que se fueron acumulando, reflexivamente, en el marco de una serie de experiencias educativas que tuvieron lugar en el año 2015, 2016 y 2019. La primera de estas experiencias fue el dictado de la materia Comunicación y Nuevos medios del Plan Fines 2 en el municipio de Moreno de la Provincia de Buenos Aires, en la localidad de Trujui, que se constituyó en nuestra primera puerta de entrada a la situación educativa de la enseñanza a sectores populares en el Conurbano Bonaerense.

La segunda de estas experiencias se da en 2016, cuando una compañera militante de una agrupación política-estudiantil de la Universidad de Moreno, durante una jornada de capacitación docente, planteó la posibilidad de dar un taller de técnicas de estudio para estudiantes del primer ciclo de la universidad. Esta experiencia que consistió en un taller de cuatro clases, no oficial, sino que se dió en el marco de encuentros organizados por la agrupación política, volvió a presentar problemáticas que parecían responder, como en el Plan Fines 2, a la relación entre el origen; el territorio; la clase social; las tramas precarias de existencia de los sectores populares; y sus problemas en los ciclos educativos. Solo que esta vez aparecían en el marco de la educación superior.

La última de las experiencias que sentaron las bases para la investigación de la tesis de maestría, fue el dictado de la materia cuatrimestral de Comunicación y Educación, en la carrera de Higiene y Seguridad de la Universidad Provincial de Ezeiza. En esta experiencia, ya signada por una estabilidad mayor en el tiempo gracias al trabajo docente continuado del investigador, lo que permitió mantener en el tiempo las condiciones de la observación participante y la reflexividad etnográfica⁷, volvieron a manifestarse los problemas de comprensión lectora y escritura de estudiantes que parecían compartir, con los estudiantes de ciclos anteriores, características que eran propias de los sectores populares. Esta similitud en contextos institucionales y programas distintos, permitió encauzar, esta vez de forma definitiva, la investigación, pero variando el contexto y la territorialidad del estudio de un curso en una sede de un plan de educación para adultos en Moreno, a una serie de experiencias docentes en el marco de la educación superior provincial del municipio de Ezeiza.

Metodología

En términos metodológicos y epistemológicos, si bien esta investigación responde a lo que plantea Neiman y Quarante (2006) sobre los estudios de caso o casos, que pueden estar constituidos “por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación.”⁸ La importancia de rescatar la dimensión reflexiva del lugar del investigador como investigador participante del entorno educativo, en experiencias pasadas y en las que se constituyeron en objeto de estudio de esta investigación, nos llevó a seguir el enfoque metodológico de la etnografía de la educación (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2000, 2009).

⁷ Respecto a la reflexividad etnográfica dice Guber (2005) que “es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente —sentido común, teoría, modelos explicativos— y la de los actores o sujetos/objetos de investigación (p. 53).

⁸ Vasilachis, 2006. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

El análisis de la documentación oficial, nos permitió reconstruir una historia documentada desde la creación de la institución universitaria (Rockwell 2009, 2012), que en nuestro caso particular actúa como un discurso ideológico para justificar, normalizar, o invisibilizar, las situaciones de precariedad del entorno universitario, o la deserción estudiantil, o incluso la explotación laboral de los docentes. Pero estas operaciones solo saltan a la luz si se contraponen la historia documentada con la historia no documentada que se afirma mediante el análisis de los informes de campo de los talleres y cursadas, entrevistas no estructuradas a los y las estudiantes, docentes y personal directivo de la carrera, y el análisis crítico de documentos producidos por los estudiantes en ejercicios de la materia Comunicación y Educación.

Consideramos que la diferencia que plantean Ezpeleta y Rockwell (1983) desde la etnografía educativa, entre una historia documentada y no documentada, una oficial y la otra del cotidiano escolar, es pertinente para el estudio de la relación entre la educación superior y los sectores populares. En esta relación los sectores populares son interpelados en tanto beneficiarios sobre los cuales las políticas públicas deben cumplir una serie de metas como la inclusión, bajar la deserción y garantizar la permanencia, pero en tanto objeto y no sujeto, hay una historia de los sectores populares que se construye en sus trayectorias, que difiere de la historia documentada.

Pero como no se trata de una historia lineal, ni tampoco los dos elementos de esta relación, la educación superior y los sectores populares, permanecen fijos en el tiempo o son sistemas o poblaciones invariantes o determinadas por completo, para la construcción y desarrollo de este contrapunto entre lo documentado y lo no documentado, además de la perspectiva etnográfica educativa, recurrimos a diferentes conceptos teóricos y análisis de autores de diversas disciplinas que han sabido tener como objeto de estudio las prácticas educativas de los sectores populares.⁹ Es por eso que nuestro marco teórico se desarrolla en una serie de dimensiones que fueron construyéndose a medida que se analizaron los datos porque como sostiene Sautu (2009) respecto a la investigación cualitativa “A medida que se recogen los datos mediante el análisis inductivo, se elaboran conceptos y proposiciones teóricas nuevas. (p.158)”

La primera de esas dimensiones es histórico-educativa, y refiere al análisis parcial de la historia de la educación argentina, y en especial a la educación superior, desde sus comienzos en el siglo XVII (Buchbinder, 2005; Puiggrós, 2006, 2016; Sapoznikow, 2016). La segunda de esas dimensiones es la que se refiere a las políticas educativas en educación superior que se aplicaron en relación al ingreso de los sectores populares a la universidad, (Carli, 2017; Ezcurra, 2011; Feldfeber, 1999; Gluz, 2011 y 2013; Gluz y Grandoli, 2010; Marquina, 2011; Recalde, 2020; Souza Patto, 2011; Sival, 2003). La última de estas dimensiones son los problemas de lecto-comprensión y escritura de los alumnos del tercer año (Brunetti y Stancato, 2002; Bogel y Hjortshoj, 1984; Cubo de Severino, 2010, 2011; Carlino, 2005; Cassany, 1996; Navarro, 2018; Navarro y Aparicio, 2018; Olave-Arias et al., 2013; Vazquez, 2006) ya que en sus escritos en la materia Comunicación y Educación, se registra que aún con los nuevos programas del 2019 de la Universidad Provincial de Ezeiza, los estudiantes arrastran problemas que no se resuelven desde su ingreso y que no encuentran estrategias de abordaje y resolución hasta el final de su cursada.

⁹ No existe una sola forma de hacer un marco teórico, ya que la selección de la teoría responde a las necesidades de la investigación, a los datos examinados, y a la metodología seleccionada. Sin embargo, queda claro que “existen dos elementos que necesariamente deben hacerse explícitos: los conceptos básicos que darán inicio al estudio, y las ideas teóricas (que cumplen el papel de proposiciones, afirmaciones, supuestos teóricos) en las cuales ellos se insertan. En el marco teórico de una investigación cualitativa deberíamos incluir, además, las conceptualizaciones que permitan definir espacio-temporalmente las situaciones, entidades o procesos que formarán parte del núcleo-foco de la investigación.” (Sautu, 2009: 160)

Discusión

Frente a las experiencias que dieron forma a este trabajo, no era una novedad declarar que existía una relación entre la respuesta a la demanda de los ciclos educativos medios y superiores, y la clase social de pertenencia de los estudiantes, en especial en el marco de procesos de normalización, invisibilización, hegemonía, subalternidad y estereotipación (Bourdieu y Passeron, 2001; Charlot, 2008; Dubin, 2019; Illich, 2011; Ranciere 2010, 2013;).

Pero sí bien el estado del arte era profuso en artículos teóricos e investigaciones sobre los problemas de los sectores populares en cuanto a la apropiación de conocimientos, no quedaba tan claro como la educación superior, en especial las nuevas universidades no tradicionales, trabajaban, respondían y se adaptaban a los problemas macroestructurales de los sectores populares que llegaban a sus aulas. Tampoco estaba claro que distancia había entre los contenidos de los documentos que daban forma al discurso institucional de esas universidades, que declaraban de manera entusiasta la inclusión exitosa de los sectores populares, y la realidad de los trayectos educativos de los y las estudiantes. Por último, tampoco quedaba claro lo que los sectores populares hacían con la acumulación de problemas que arrastraban de ciclos educativos anteriores, que no se habían resuelto, y cómo negociaban su recorrido en los ciclos educativos diferenciados de la educación superior.

Frente a este cuadro de situación surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué sucede con los sectores populares en educación superior del circuito diferenciado? ¿Qué sucede con sus problemas para manejarse operativamente con los conocimientos que imparte el sistema primario y secundario, aún bajo las reglas de un circuito de menor exigencia? ¿Cómo maneja la nuevas universidades, supuestamente flexibles y abiertas al trabajo con el territorio, las problemáticas de los sectores populares que ingresan a sus ciclos formativos? La hipótesis principal del trabajo de investigación de la maestría fue que las nuevas universidades, al menos en la figura del caso que nosotros estudiamos que es la Universidad Provincial de Ezeiza, no se ocupan de resolver los problemas que los estudiantes de sectores populares arrastran de ciclos educativos anteriores, sino que por el contrario, generan un circuito que opone la menor resistencia posible a estos problemas facilitando las condiciones de cursada. La flexibilidad se convierte así en una instancia de inmediatez de programas y de cursadas con poca profundidad teórica, que se reemplaza por un campo de aplicación inmediata que se expresa en lo técnico y profesional, reavivando y reafirmando nuevamente la vieja separación entre teoría y práctica tan cara a la historia de las universidades.

Palabras claves

Educación superior; sectores populares; lectura; escritura; circuitos educativos.

Bibliografía

Adamovsky, Ezequiel (2012). *Historia de las clases populares en Argentina 1880-2003*. Sudamericana, Buenos Aires

Alabarces, Pablo y Rodríguez, María (comps), (2008). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Paidós, Buenos Aires.

Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Argumedo, Alcira (1993). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Ediciones del Pensamiento Nacional, Buenos Aires.

B, Natalia (2017) *La educación de adultos durante el periodo 1966 -1973: entre la capacitación, la seguridad nacional y la concientización*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 40, núm. 2, pp. 79-97, 2018. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556293004/html/>

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2001) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). *Composition Theory and the Curriculum*. En F. Bogel y K. Gottschalk (eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*, Nueva York, Norton, pp.1-19

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Charlot, B. (2008) *La relación con el saber. Formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Cuesta, Carolina (2010). *La etnografía es un enfoque, no un método o sobre cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo*. En Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura, Año 5, Número 5, El Hacedor, Buenos Aires.

Di Matteo, A; Michi N y Vila, D. (2012) *Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular*. Revista Debate Público, reflexión de trabajo social.

Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>

Dubin, M.; Botto, M (2022). *Investigación educativa y docencia: más allá de la lógica de los especialistas*. Escuela en salida, 1 (1), 44-55. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15058/pr.15058.pdf

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa*. Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México

Freire, P. (2014) *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI

Gluz, N. (2011) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Prov. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento

___(2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Howard Becker (2016) *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Illich, Iván (1985) *La sociedad desescolarizada*. México. En http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociadadesescolarizada.pdf.

Michi, N. (2012) *Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros*. En: Finnegan, Florencia (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires, Editorial AIQUE, Colección "Política y Sociedad".

Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Rancière, J. (2013) *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento

Rigal, L. (2011) *Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales*. En: Hillert, F, Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: NOVEDUC. Disponible en: <https://docplayer.es/216747343-Gramsci-freire-y-la-educacion-popular-a-proposito-de-los-nuevos-movimientos-sociales-i.html>

Rigal, L. (2011) *Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación*. En Flora M. Hillert ; Nora Graziano y María José Ameijeiras. *La mirada pedagógica para el siglo XXI : teorías, temas y prácticas en cuestión : reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 40-49.

Rodríguez, L. M. (1997) *Pedagogía de la Liberación y educación de adultos*. en A. Puiggrós, *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, 289-319.

Rosales, P. y Vázquez, A. (2006). *Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo*. Signo & Seña, 16, 47-118.

Svampa, M. (2003) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires. Taurus.

Thompson, E.P. (1989a). *La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra*. Barcelona, Editorial Crítica.

___ (1989b). *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona, Editorial Crítica.

Tünnermann, C. (2018) *Los desafíos de la universidad en el Siglo XXI y la universidad del futuro*. En Meneghel, S.T.; Camargo, M. S.; y Speller, P. (2018) *De Havana a Córdoba: dos décadas de educación superior en América Latina* (2018). Brasíla: Novalettra.

Navarro, F. (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Navarro, F.; Aparicio, G. (2018) *Manual de lectura, escritura y oralidad académica para ingresantes a la universidad*. Bernál: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Vigotsky (2001) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.