

Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica.

Francisco José del Pozo Serrano y Carlos Peláez Paz
(Coords.)



EDUCACIÓN SOCIAL EN SITUACIONES DE RIESGO Y CONFLICTO EN IBEROAMÉRICA

**Francisco José del Pozo Serrano y
Carlos Peláez Paz (Coords.)**

Universidad Complutense de Madrid.
Madrid, 2014.

ISBN: 978-84-697-0289-5

NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES,... ¿O SENCILLAMENTE “MENORES”? UN CAMBIO SEMÁNTICO NECESARIO EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

Andrés-Candelas, Mario

mario.andres@ucm.es

Aguilera-García, José Luis*

joseluis.aguilera@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación sobre el carácter educativo de la intervención con adolescentes y jóvenes que realizan actos tipificados como delitos. Nuestro propósito consiste en evidenciar la necesidad de situar a este colectivo en la categoría semántica que le corresponde, rescatando con ello una sintaxis más ajustada a su realidad. Actualmente, el conjunto de niños, adolescentes y jóvenes, en situación de riesgo y/o desventaja social, viene siendo categorizado como “menores”, en contraposición con aquellos otros que, perteneciendo a la misma categoría civil no presentan dicha situación, algo que conlleva la construcción de una distancia que interfiere negativamente en su consideración como persona, sujeto de derechos y no solo de obligaciones, con necesidades de atención educativa y no solo punitivas o de control social. A través del análisis de los significados que subyacen en los usos de los términos infancia, niño, adolescente, joven y menor, se ponen de manifiesto las distintas consideraciones que se hacen del mismo colectivo social, en función de circunstancias puntuales que no abarcan la totalidad de la persona, pero que incitan a una reducción de su significación y a una consecuente objetivación. Tras una introducción en la que nos aproximamos a la construcción convenida de las realidades sociales, y la relevancia que para ello tiene el uso del lenguaje, nos adentramos en un análisis que permita elaborar el significado más ajustado para el término infancia y adolescencia, y la consideración que de ellos se hace en el entorno jurídico español, ámbito que se ha extendido al de la intervención educativa y social, provocando un reduccionismo en la comprensión de sus destinatarios. A continuación, un análisis de la procedencia y el significado del término “menor”, sirven para poner en evidencia las limitaciones que su uso conlleva y la distorsión de la realidad que provoca en la consideración del colectivo al que pretende representar. Para ello, se analizan algunos ejemplos de su utilización en los medios de comunicación, en los reglamentos de aplicación para el colectivo y en situaciones cotidianas donde comienzan a surgir algunas contradicciones que nos ponen en situación de pensar que el término no es el más apropiado para enfocar el significado de estas personas desde la educación social. Finalmente, y a modo de conclusión, se justifica la propuesta con el objeto de contribuir a generar una perspectiva más adecuada del trabajo educativo con estos niños, jóvenes y adolescentes.

Palabras clave: menores, exclusión, educación social, justicia juvenil.

Introducción. Justificación de nuestro interés

Esta comunicación forma parte de una investigación, conducente a la elaboración de una Tesis Doctoral, actualmente en curso, dirigida a la educación de adolescentes y jóvenes en centros de ejecución de medidas judiciales de internamiento, en los que debe quedar “asentado firmemente el principio de que la responsabilidad penal de los menores presenta frente a la de los adultos un carácter primordial de intervención educativa que trasciende a todos los aspectos de una regulación jurídica y que determina considerables diferencias entre el sentido y el procedimiento de las

sanciones” (L.O. 5/2000, exposición de motivos, punto 4). En el desarrollo del trabajo se aprecian algunas cuestiones sobre el lenguaje utilizado en este campo de acción concreto, así como en la educación y la pedagogía social, en general, sobre los que merece la pena detenerse a reflexionar con profundidad. Una de estas cuestiones concierne a la generalización del uso del término “menor” en la educación social, tanto para hacer referencia a los niños, niñas y adolescentes, como a las instituciones que les atienden. Su habitual empleo se hace con cierto carácter neutral y aparentemente desprovisto de intencionalidad semántica interesada.

Las palabras que se eligen para representar las distintas situaciones sociales, no son fruto de la casualidad, y tienen gran relación con la ideología y, más concretamente, con la ideología dominante, así como sostuviera Freire (2004: 57), “la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve miopes”. Esta miopía de la que habla el pedagogo brasileño hace que, mediante la utilización de un lenguaje, en teoría neutro, se oculte la profundidad real de las relaciones entre las personas (Apple, 2008: 176) y, la educación, proceso fundamentalmente comunicativo, se vea afectada plenamente por este uso y nuestra forma de nombrar y categorizar aquello y a aquellos que nos rodean, lo que pone de manifiesto que el lenguaje, la ideología y la pedagogía tienen una relación más cercana de la que muchas veces reconocemos, pues el uso del término “menor” repercute en los propios sujetos a través del trabajo educativo que se realiza con ellos, dado que su realidad social se va construyendo a través de la instauración de lenguajes comunes (Gaitán, 2006: 18), como ya se apuntara desde el campo de la sociología a través del pionero trabajo de Berger y Luckman (2001). Siguiendo la tesis de Searle (1997) existen cuestiones que forman parte de la realidad social y que son dependientes, ontológicamente subjetivas y, en parte, construidas por el observador, concluyendo con este autor que “el lenguaje no sólo describe una realidad institucional preexistente sino que es parcialmente constitutivo de esa realidad” (Searle, 2006: 13). Por lo tanto, al anteponer en ciertas cuestiones el término menor al de infancia y adolescencia, estamos construyendo realidades diferentes, ya que, como veremos más adelante, la forma en que se utilizan es una manifestación de que no comparten la misma semántica y, en consecuencia, tampoco el mismo enfoque educativo.

Aproximaciones al significado de infancia

Los significados de infancia y adolescencia como categorías sociales son diferentes según el entorno en el que se inscriban, y han ido evolucionando a lo largo de la historia. La infancia “es lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe que es la infancia” (Casas, 2006: 29) o, según Fronès (1994: 148), “el periodo de la vida durante el cual el ser humano es considerado como niño, y las características culturales, sociales y económicas de ese periodo”, poniendo de manifiesto que nuestra consideración de infancia o adolescencia es una construcción de nuestro momento histórico y de nuestro entorno cultural. Cada cultura, cada sociedad, construye su propia significación de la infancia en la que recoge, al mismo tiempo, la visión real, más observable y objetivable, y la construcción ideal de la misma, relacionada con la representación subjetiva individual y colectiva que hacemos de ella (Trisciuzzi y Franco, 1993: 4; Casas, 2006). Esta forma de construir y representar la infancia tiene una amplia influencia en las personas que conforman este colectivo.

La infancia es, por tanto, tal y como señaló Qvortrup (1993), una construcción social fruto de la actividad cognitiva humana y de la relación de ésta con el mundo social (Gaitán, 2010: 31). Este es un punto de anclaje común desde el que parten los diferentes abordajes teóricos –estructuralista, interpretativo, crítico– de la sociología de la infancia (Sarmiento, 2006). Teniendo en cuenta los aportes de la perspectiva crítica de este campo de la sociología, la infancia y la adolescencia no son espacios homogéneos, existen muchas infancias (Pávez Soto, 2012: 94), pero todas ellas tienen algunos rasgos

en común, tanto entre ellas como respecto a las sociedades en las que se insertan, que posibilitan a los niños, niñas y adolescentes, la formación de un grupo social con capacidad de acción, interacción y transformación, a pesar de las limitaciones que se les imponen (Gaitán, 2006).

Ahondando en esta cuestión, parece que al considerar el desarrollo evolutivo y cognitivo de los niños y adolescentes, sus límites etarios no están demasiado claros. Tampoco este desarrollo transcurre de forma lineal, ya que como señala Houdé (2006: 24), "(...) se vislumbra claramente hoy en día que la psicología del niño no puede reducirse (...) a un modelo de etapas en escalera. Las cosas son menos lineales, más complejas y dinámicas". Además, como ya señalara Vigotsky (2004: 39) "el proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje", y el aprendizaje es el resultado de la educación sobre los procesos culturales y de socialización, por lo que todas estas cuestiones tendrán una gran influencia en el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes.

Como puede apreciarse, y es común a cualquier fenómeno racional, nos movemos en terrenos difusos, poco firmes, alejados de categorías o límites etarios sencillos. Sobre esta cuestión no existe un consenso generalizado al respecto (Rodríguez Pascual, 2000: 113-114). Lo más aceptado suele ser tener en cuenta el fin de alguna de las restricciones por motivos etarios, pero hay que tener en cuenta que en este aspecto podemos considerar diferentes edades: fin de la escolarización obligatoria, fin de la edad de asistencia pediátrica, inicio del derecho al voto, inicio de permiso para trabajar, etc. En este sentido no encontramos tampoco consenso, por lo que creemos que es una buena opción recurrir a la legislación internacional ampliamente compartida con la intención de encontrar algún referente. En este caso, la Convención de los Derechos del Niño (CDN) se presenta como uno de los más aceptados a nivel legislativo y, en su primer artículo, recoge lo siguiente: "para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad". En el caso de España, la mayoría de edad se alcanza, según el artículo doce de la Constitución Española, a los dieciocho años. Esto no quiere decir que todos los sujetos que se encuentra por debajo de los dieciocho años de edad ocupen un espacio homogéneo, ya que existen, como hemos dejado de manifiesto anteriormente, muchas infancias.

Más allá de estos aspectos relacionados con la edad, existen algunas referencias que nos acercan a concretar algunos aspectos sobre la infancia y la adolescencia. Una de ellas es que esta categoría social se caracteriza por el control que ejercen los adultos sobre ella, fruto de una evidente relación de poder (Gil Calvo, 1991: 139). Para algunos autores esta situación podría ser similar a la de otros grupos minoritarios, en cuanto a poder se refiere, como mujeres o minorías culturales, dentro de una cultura dominada por los hombres blancos adultos (Oakley, 2003; Rochefort, 2004). En la actualidad, superada la modernidad, este control adulto e institucional se ha visto incrementado, dulcificando sus modos, pero no sus fines (Gómez Espino y Martínez García, 2006). En definitiva, la infancia viene marcada, delimitada y controlada, por las reglas, consideraciones y representaciones que los adultos marcan sobre ella (Gimeno Sacristán, 2003: 14), más que por sus características intrínsecas.

Descubriendo significados opuestos

Como hemos expuesto anteriormente, la infancia está muy lejos de ser, sencillamente, un periodo de la vida claramente delimitado, estanco y estandarizado, sino que contribuimos a su construcción a través del lenguaje, las significaciones, y las representaciones que hacemos de dicho espacio. Por este motivo es tan importante reflexionar sobre la forma en que nos referimos a los sujetos que la pueblan.

Es evidente que el término menor ha tomado fuerza y se ha convertido en un sustantivo

que parece cobrar sentido por sí mismo. Este nombre es utilizado para denominar, al menos, a una parte del espacio social que ocupa la infancia. Este concepto, desde el punto de vista legal, designa a todas aquellas personas que no alcanzan la mayoría de edad civil. En la legislación penal española que afecta a niños y adolescentes (L. O. 5/2000), se hace referencia a las personas menores de catorce años como niños, a los afectados por la ley como menores, y a las personas mayores de dieciocho y menores de veintiuno como jóvenes. Esta elección que, delimitándose a un contexto jurídico podría ser adecuada, se ha extendido a muchos campos de la intervención educativa y social, lo que consideramos deriva en una comprensión errónea que tendrá consecuencias para el desarrollo de la acción educativa.

Esto se debe a que el sustantivo menor, por sí mismo, no representa ninguna categoría o espacio social, sólo comienza a tomar significado con la contraposición a otra categoría. Consecuentemente, existe la necesidad de confrontación, de compararlo con algo, ya que siempre se es menor en relación a otra categoría, en este caso, a los mayores. En este sentido consideramos necesario recuperar las categorías de infancia, adolescencia y juventud, ya que, como hemos visto anteriormente, tienen identidad propia, al contrario de lo que sucede con menor (Pedreira Massa, 1992: 219). Coincidimos con Alejandro Degano (2005: 25) cuando señala que esta categoría de minoridad “resulta una construcción de raigambre ficcional consecuencia de concepciones protectivas con efectos segregacionistas, punitivos y objetualistas [sic] sobre los niños”.

La primera cuestión que llama poderosamente nuestra atención es que los adultos no reconocen utilizar la palabra menor para nombrar a los niños, niñas y adolescentes que les rodean. De esta forma, al revisar la investigación realizada por Aginaga y Comas (1991), vemos como los adultos establecen siete formas diferentes para situar a los niños y adolescentes, según las etapas que transcurren en su desarrollo: lactancia, bebés, niños, infancia, pubertad, adolescencia y jóvenes. El espectro es amplio y el consenso bajo (Ibídem: 150), pero, a pesar de eso, los adultos no tienen en cuenta la palabra menor que, sin embargo, empieza a tener intensidad cuando nos referimos a aquellos niños menores de catorce años que, de no ser por la edad, se verían afectados por esta ley, e incluso, llegando a aquellos niños que por sus circunstancias sociales se piensa que podrían ser potencialmente destinatarios, los llamados menores en conflicto social. También los medios de comunicación contribuyen a este fin, al enfatizar el uso del término “menor” para designar y distinguir a niños y adolescentes que realizan actos tipificados como delitos de aquellos que pueden ser considerados sus víctimas, a pesar de que, si tenemos en cuenta lo recogido anteriormente sobre la CDN, todas las personas hasta los dieciocho años de los países que han ratificado dicha Convención, todos los miembros de la ONU, salvo Estados Unidos y Somalia, tienen el derecho de ser considerados niños y estar, en consecuencia, bajo el amparo de la CDN. Para las instituciones del Estado Español no queda tan claro que todas aquellas personas que no alcanzan los dieciocho años sean niños y niñas, pues, una misma persona es menor cuando reside en una institución educativa de protección o reforma, separado de su familia, un centro de menores, pero deja de serlo en una institución destinada a su enseñanza, un colegio o escuela, en el que sería reconocido como niño o adolescente. Tampoco el pediatra se ocupa de la salud o enfermedad de los menores, sino de los niños.

Destapar los aspectos de las diversas infancias, es una cuestión muy importante, ya que supone su desmitificación como colectivo social y la posibilidad de reconocerlo en toda su complejidad, oponiéndonos con ello al encubrimiento que nos ofrece el lenguaje al considerar que todos aquellos niños y niñas que tienen problemas, cometen delitos o pasan por algún tipo de dificultad social, dejan de ser niños y niñas para convertirse en menores. Tal y como señaló Donzelot (2008):,

Un menor es considerado como tal cuando su salud, su seguridad, su moralidad y su

educación están en peligro. En la práctica, esto quiere decir niños reclutados, no por el procedimiento policial del arresto, sino por el procedimiento delacional [sic] del señalamiento. (p. 107).

Niño y menor no significan lo mismo, es más, son cuestiones, muchas veces antagónicas, representaciones de clases opuestas. Por lo tanto, no estamos queriendo decir lo mismo cuando usamos una u otra palabra.

Algunas conclusiones para una significación apropiada de la infancia

La generalización de la palabra menor dentro de la educación social conlleva desenfocar la mirada de la cuestión de los procesos educativos en niños y adolescentes. Con este uso nos estamos centrando, principalmente, en los aspectos considerados socialmente como disruptivos, con un marcado carácter negativo que nos hace, obviar el carácter completo de la persona, y del espacio social que ocupa, esto es, la infancia, instaurando con ello una distancia, además de física, semántica y, en consecuencia, emocional. Se pretende distinguir a nuestros niños y adolescentes de los otros, en un intento de protegerles de aquellos que se portan mal, que han perdido su belleza y su inocencia, éstos y éstas que han dejado de ser niños y niñas para convertirse, sencillamente, en menores. Con esto se impide que tengamos una visión precisa del fenómeno, ya que los significados no se ajustan a la realidad. Los educadores de un centro de drogas, no trabajan con niños y niñas, sino con menores, pero en un conservatorio, no hay menores, hay niños y niñas. Y así podríamos continuar con un gran número de ejemplos, como señalan algunos autores:

“(...) el deseo de catalogar a esos niños como psicópatas, sociópatas, psicóticos o alguna otra palabreja que asegurase que “no son de los nuestros”, que nuestros hijos “no son de esa pasta”, en definitiva, que “eso a nosotros no nos puede pasar”. (Ríos Martín y Segovia Bernabé, 1998: 16)

Realizar significaciones o construcciones sociales engañosas, vivir asentados en la complacencia y la comodidad de que aquellos que están siendo atendidos en servicios sociales o a quienes estamos privando de libertad son menores, desprovistos de infancia y adolescencia, contribuye a justificar que en nuestro Estado existan multitud de instituciones dedicadas al control social y punitivo de niños, niñas y adolescentes: tribunales para niños y adolescentes, policía para niños y niñas; centros de niños y niñas en situación de riesgo, y un largo etcétera de instituciones, que al ser destinadas a la atención de niños y niñas deben hacer prevalecer su carácter educativo muy por encima del de control, vigilancia, contención o punición, evitando con ello que en el colectivo de la infancia y adolescencia se convierta en objeto a los sujetos de derechos.

Es preciso tener en cuenta que al acercarnos al mundo infantil desde nuestras infancias pasadas, le otorgamos en nuestro imaginario un carácter eminentemente positivo. Esto no es realista, y es una forma de mitificar la inocencia de la infancia y de negar que también existen niños y adolescentes con problemas y en situaciones muy difíciles (Giroux, 2003:17), e incluso que, en muchos casos, nuestras propias infancias no fueron tan felices como las recordamos y no por ello dejamos de ser niños y adolescentes que precisaron proyectos educativos fundamentados sobre principios que permiten la construcción de una personalidad que orienta su forma de vida hacia el alcance de mayores cotas de bienestar para todos y cada uno de los seres humanos.

Al significar las cuestiones en coherencia con los datos que nos ofrece la realidad, estamos dando los primeros pasos para trabajar en la dirección apropiada; mientras no seamos conscientes de la importancia de los significados que atribuimos, continuaremos proponiendo soluciones sencillas para problemas realmente complejos. En este sentido, aportamos unas reflexiones que relacionan este juego de palabras con el miedo a nombrar las cosas tal y como son, con el miedo a aquello que nos rodea;

“Uno de los primeros servicios que presta la clase marginada a la opulenta sociedad actual es la posibilidad de absorber los temores que ya no apuntan hacia un terrible enemigo externo.

La clase marginada es el enemigo en casa, que ocupa el lugar de la amenaza externa como el fármaco que establecerá la cordura colectiva; válvula de seguridad para aliviar las tensiones originadas en la inseguridad industrial. (Bauman, 2008: 113)

Es necesario, en consecuencia significar y nombrar de un modo más ajustado a la realidad, proponiendo que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes vuelvan a ser sujetos con los que trabajar desde la educación social, erradicando de este campo el término "menor". Esta sería una forma de comenzar a recuperar su categoría personal perdida y un proceso educativo asentado sobre los principios: del afecto entendido como componente fundamental de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, derivando de ello la importancia de las emociones y los sentimientos en los procesos educativos, la niñez y la adolescencia como etapas propedéuticas en la construcción de la ciudadanía democrática; el respeto como consideración ajustada de las cualidades para conocer y del que se deriva, consecuentemente, un ejercicio conferido de autoridad que no precisa ser impuesta y que no anula la libertad de los educandos; la necesidad y la importancia de la enseñanza como requisito inexcusable del aprendizaje; la educación como actividad orientadora de un ejercicio de la razón que deriva en eso que llamamos pensamiento, precedente y base fundamental de la conducta.

Bibliografía

- Aguinaga, J. y Comas, D. (1991). *Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Alejandro Degano, J. (2006). La ficción jurídica de la minoridad y la subjetividad infantil. *Fundamentos en humanidades*, 12, 25-52.
- Apple, M. W. (2008). *Curriculum e ideología*. Madrid: Akal.
- Bauman, Z. (2008). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e terra.
- Frones, I. (1994). Dimensions of Childhood. En: Qvortrup, Jens et., al (Eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. (pp. 145-164) Viena: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *SIPS-Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 29-42.
- Gil Calvo, E. (1991). La emancipación de la infancia. En J. Sánchez Cervantes (Coord.), *I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia*, vol.1, (pp.139-144). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Gómez Espino, J.M. y Martínez García, M.R. (2006). Riesgo y encantamiento en la construcción social de la infancia. En E. Bericat Alastuey (Coord.), *El cambio Social en España: Visiones y retos de futuro*, (pp. 87-102). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces y Junta de Andalucía.

- Houdé, O. (2006). *La psicología del niño. Piaget revisado y superado*. Madrid: Popular.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. (BOE nº 11 13/01/2000)
- Oakley, A. (1994). Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Children's and Women's Studies. En B. Mayall, *Children's Childhoods Observed and Experienced*, (pp. 13-32). London: Falmer Press.
- Pávez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: los niños y las niñas como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
- Pedreira Massa, J.L. (1992). Historia de la legislación para la infancia en España: Una revisión crítica. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XII (42), 215-220.
- Qvortrup, J. (1993). Nine Theses about Childhood as a Social Phenomenon. En: J. Qvortrup (Ed.), *Childhood as a social phenomenon: Lessons from an international project: international conference*, (pp. 11-19). Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Ríos Martín, J.C. y Segovia Bernabé, J.L. (1998). *La infancia en conflicto social*. Madrid: Cáritas.
- Rochefort, C. (2004). *Las niñas y los niños primero*. Valencia: Colla Xicalla.
- Rodríguez Pascual, I. ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista internacional de sociología*, 26, 99-124.
- Sarmento, M. (2006). Com o intuito de orientar estudos e favorecer uma visão integrada das categorias e referenciais com os quais temos trabalhado. *Rêvista eletrónica zero a seis*, 14, 9:1-9:8. Disponible en: <http://goo.gl/agavIK>. Consultado 8/2/2014
- Searle, J.R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J.R. (2006). ¿Qué es una institución? *Revista de Derecho Político*, 66, 89-120.
- Trisciuzzi, L. y Franco C. (1993). *La infancia en la sociedad moderna, del descubrimiento a la desaparición*. Documento de trabajo, Centro de Documentación Comexani, CEFLOP. Roma: Riuniti.
- Vigotsky, L.S. (2004). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A.Luria, R. Leontiev y L.S. Vigotsky, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.