

20
20

APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA: COVID-19

Equipo de investigación Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba

Lucia Beltramino (compiladora)

Secretaría de
**Investigación,
Ciencia y Técnica**

ciffyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC

 **UNC** Universidad
Nacional
de Córdoba

**APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS
ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA:
COVID - 19**

Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19 / Liliana Abrate ... [et al.]; compilado por Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.
Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1594-1

1. Medios de Enseñanza. 2. Pandemias. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Abrate, Liliana. II. Beltramino, Lucía, comp.
CDD 371.009

COMITÉ ACADÉMICO

Lic. Cecilia Ziperovich
Mgter. Martha Ardiles
Mgter. Cristina Sappia
Dra. Beatriz Bixio
Dra. Mirta Antonelli

REVISIÓN DE CONTENIDO

Mgter. Patricia Mercado
Esp. Natalia González
Lic. Lucía Beltramino
Prof. Juan Pablo Balmaceda
Lic. Beatriz Madrid
Prof. Micaela Pérez Rojas
Lic. Flavia Piccolo
Lic. María Dolores Urizar

CORRECCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS

Denise Ailén Aravena

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE EBOOK

José Francisco Oyola

ILUSTRACIÓN DE TAPA

Manuel Coll - Área de Comunicación Institucional - FFyH - UNC



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

Los procesos de aprendizaje en tiempos de pandemia. Novedosas inteligibilidades en los aportes teóricos desde la perspectiva sociohistórica

Natalia Alejandra del Milagro González

ECE. FFyH. UNC
nataliagonzalez70@hotmail.com

Ana Carola Rodríguez Torres

ECE. FFyH. UNC
carolarod@hotmail.com

Resumen

La interrupción repentina de las actividades escolares presenciales ocurrida a raíz del aislamiento social, preventivo y obligatorio, obligó a revisar y a repensar las maneras de enseñar y de aprender históricamente construidas. Así como las instituciones educativas en su conjunto tuvieron que reorganizar la tarea, también surgió la necesidad de revisar marcos teóricos y encuadres conceptuales, con el objetivo de encontrar en ellos nuevas inteligibilidades que permitan comprender los procesos de aprendizaje en estos tiempos de confinamiento.

Sin pretender agotar una temática tan profunda, en este trabajo se procura compartir interrogantes y nuevas zonas de sentido, haciendo foco en los procesos de aprendizaje. La perspectiva desde la cual se abordan los diferentes planteos está vinculada a los aportes de enfoques socioculturales, los que se leen en clave de contemporaneidad intentado visitar categorías conceptuales y unidades de análisis para el estudio del aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje - Enfoque sociocultural - Zonas de sentido- Complejidad

Introducción

La disrupción generada a partir de la alteración en la vida escolar que impuso la pandemia del Covid -19, desencadenó una multiplicidad de reflexiones orientadas a comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje en escenarios totalmente diferentes a los que estábamos habituados. Si bien es cierto que en nuestro país, hasta marzo del 2020, habíamos logrado algunos objetivos en materia de expansión del derecho a la educación y ya existían propuestas de educación virtual como plataformas para el trabajo remoto, aún continuamos transitando desafíos en relación con los aprendizajes y las prácticas pedagógicas, los que se vieron interpelados aún más por la interrupción de la presencialidad.

En este marco, comprender los procesos de aprendizaje en tiempos de pandemia es un nuevo desafío que demanda revisión, no solo de las dimensiones que lo atraviesan sino también de los posicionamientos teóricos y construcciones de sentido elaboradas con anterioridad a este interregno inédito.

Desde las perspectivas teóricas en las que nos inscribimos, sostenemos que las prácticas de enseñanza habilitan la participación cultural de los sujetos y asumimos, como expresa Ziperovich, (2013), que el

aprendizaje es un proceso complejo y requiere contemplar aspectos que van más allá de lo cognitivo, reclamando considerar otras dimensiones tales como la afectiva, la social, la histórica y la cultural. Por ello, este artículo intenta rastrear en los aportes teóricos de la perspectiva sociocultural, nuevas inteligibilidades que habiliten oportunidades y condiciones para que se produzcan y enriquezcan los procesos de aprendizaje.

Nuevos contextos, interrogantes inéditos. Encontrando nuevas inteligibilidades en la revisita de la perspectiva sociocultural

La perspectiva teórica que venimos trabajando desde hace un tiempo, se sustenta en categorías conceptuales provenientes de enfoques socioculturales con autorxs¹ clásicxs y contemporáneos, constituyendo los aportes de Vigotsky las principales fuentes que permiten pensar el desarrollo psicológico inscripto en la vida social y amplificar la comprensión de los procesos de aprender, otorgando un papel relevante a las interacciones y mediaciones sociales que se suceden en las situaciones educativas. Así mismo, se ha trabajado fuertemente en la importancia de considerar los procesos intersubjetivos y la relevancia de la participación de lxs sujetos en las actividades culturales, como una de las formas del desarrollo del pensamiento de orden superior.

Partir de esta perspectiva nos lleva a interrogantes fundamentales en estos tiempos de aislamiento tales como: ¿Qué características asumen estos intercambios intersubjetivos y mediaciones sociales que ya no tienen lugar en los escenarios escolares presenciales? ¿Es posible dimensionar la heterogeneidad y desigualdad que pueden presentar? ¿Cómo conocer lxs sujetos que habitan las situaciones educativas que intentamos analizar?

En relación con lo anterior, recuperamos aportes de Ziperovich (2010) y Smolka (2010) cuando expresan que la interiorización subjetiva resulta de procesos inicialmente intersubjetivos, de participación e inclusión en la vida social y cultural. Un sujeto es productor y producido en una relación con otrxs y el desarrollo de conciencia es un proceso psicológico superior, una práctica social. Así Smolka (2010), recupera que:

Vigotsky cambia el foco del análisis psicológico: no es lo que el individuo es, a priori, lo que explica sus modos de relacionarse con los otros, sino las relaciones sociales en que está involucrado; ellas pueden explicar sus modos de ser, actuar, pensar, relacionarse. (2010:46).

En la perspectiva que se viene planteando, el aprendizaje es un proceso semióticamente mediado en el que se generan diferentes interacciones que permiten a los sujetos construir sentidos y significados. Ahora bien, si pretendemos avanzar en su comprensión en las actuales condiciones de época y considerando los interrogantes anteriormente planteados: ¿Cuál sería la unidad de análisis que debiéramos tomar para comprender los procesos de aprendizaje, en situaciones como las que estamos atravesando en estos tiempos de pandemia?

En la obra *Pensamiento y Lenguaje*, Vigotsky (1934) introduce la problemática de las unidades de análisis en el campo de la Psicología de su época. Su preocupación se centró en hallar una unidad de análisis que exprese las propiedades del conjunto, sin vulnerar lo esencial del mismo. En este sentido, la unidad de análisis hará referencia al recorte que permitirá abordar determinado fenómeno, recorte de la realidad que sea lo suficientemente abarcativo, pero que a su vez permita apresar la especificidad de la problemática en cuestión. Advirtió que una unidad de análisis, no es homogénea, sino que sus componentes son diversos y heterogéneos, siendo a su vez esta unidad irreductible a cada uno de los mismos; es decir sus propiedades están dadas a partir de la relación que entre ellos se establece. Así, en el enfoque situacional la unidad de análisis es la actividad semióticamente mediada, en una doble mediación: instru-

¹ Optamos por el uso de la x para dar cuenta de las luchas actuales sobre sexualidad y construcciones identitarias que rompen con la lógica binaria.

mentos y prácticas sociales. Se podría entonces afirmar que, los aprendizajes en la actualidad están semióticamente mediados por la cultura digital en prácticas sociales y culturales.

En procesos investigativos recientes, asumimos como preocupación central la indagación sobre sentidos y significados² en torno al aprendizaje que construyen los sujetos en las actuales condiciones de época, entendiendo que el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, como así también una multiplicidad de transformaciones que se vienen manifestando³ en la vida social a nivel local, nacional y mundial, configuran nuevos escenarios de interacción. A estas características de época, debemos agregar ahora las particularidades que se manifestaron con el advenimiento de la pandemia: ¿Qué sentidos y significados construyen docentes y estudiantes en este escenario de emergencia sanitaria, crisis económica y alteración de la cotidianeidad?

Podríamos pensar que, para avanzar en la comprensión del aprendizaje tal vez convenga considerar los avances teóricos sobre la categoría «vivencia», de autorxs como Erausquin, Sulle, y Garcia Labandal (2016). Sus planteos señalan que el énfasis puesto solo en lo cognitivo y en los saberes de los campos de conocimientos, no nos permite abordar la complejidad de los procesos de enseñar y de aprender. Esto puede explicarse en que ambos procesos están siempre situados, por lo que las vivencias de los sujetos en las situaciones educativas son hoy la unidad de análisis central para comprenderlos. Dicha categoría vincula organismo y contexto, integra aspectos personales y socioculturales; permite comprender la conexión entre el hombre y la cultura, dado que sintetiza aspectos intelectuales, cognitivos y emocionales, permitiendo pensar, crear y recrear la cultura como síntesis de apropiaciones participativas en los espacios simbólicos. Es decir, posibilitando modos de interpretar y asignar sentido a la realidad, entrelazando aspectos personales y socioculturales.

Este planteo da cuenta del complejo tiempo que atraviesa la educación en la actualidad en nuestro país, dada las diversas situaciones y vivencias que habitan los sujetos, emergiendo en este escenario la necesidad de revisar las conceptualizaciones con el propósito de identificar nuevas zonas de sentido que permitan hacer inteligible el aprendizaje en estos tiempos de confinamiento.

La categoría «zonas de sentido», acuñada por González Rey (2009), es definida y descrita por el autor como:

... categorías que representan momentos concretos de un pensamiento que se expresa a través del lenguaje y de las representaciones que dominan un determinado período histórico; sin embargo, las construcciones que aparecen asociadas a esas categorías y sus desdoblamientos posibles representan zonas de sentido (González Rey, 1997) que orientan y producen inteligibilidad sobre nuevos aspectos del problema, o crean un nuevo problema para la ciencia. Las zonas de sentido (González Rey, 1997) son precisamente los espacios de inteligibilidad que, para el desarrollo de una ciencia, traen los aspectos más perdurables de una teoría en el escenario científico. (2009:27)

En este marco, diferentes categorías y marcos de referencia que venimos utilizando, se sustentan en premisas que sostienen la imposibilidad de intentar comprender el desarrollo de los sujetos, si no es a partir de la interacción con el medio social y material en el que se inscriben. Baquero (2019), recuperando aportes de Vigotsky, plantea que los procesos de aprendizaje no pueden explicarse por fuera de las actividades intersubjetivas, mediadas semióticamente y es imposible explicar los procesos de interiorización por fuera de las situaciones.

En relación a lo anterior, Lewkowics (2003), conceptualiza la situación como ese lugar que habitamos y en el que construimos sentidos en las interacciones con otrxs. Recuperar la situación de aprendizaje no es interpretarla sino habitarla, pensar desde y para la situación.

En suma, se pueden identificar nuevas zonas de sentido en el enfoque sociohistórico al ser revisitado,

² Cuando se habla de significado, se remite al uso compartido colectivamente de un término y cuando se habla de sentido, se refiere al conjunto de resonancias personales que las palabras tienen.

³ Lucha por la erradicación de la violencia de género, cuestionamiento del patriarcado, transformación de los modelos de familia, nuevas identidades de género, cuestionamiento de los modelos binarios heteronormativos, crisis de autoridad, por citar algunos ejemplos.

fundamentalmente en relación a uno de los núcleos centrales de la teoría de Vigotsky cuando explica la distancia que se establece en el aprendizaje entre lo práctico y lo abstracto en categorías teóricas como: «zona de desarrollo próximo» y posteriormente desde los aportes de Bruner, (1998) «andamiaje». Zonas de sentido que fueron surgiendo al considerar el enfoque situacional, a partir de categorías teóricas como vivencias y sentido subjetivo. Los aportes del enfoque situacional interpelan una conceptualización lineal y determinista del uso del concepto de zona de desarrollo próximo y de andamiaje. Es decir, la entienden ya no ligada a relaciones entre expertxs y novatxs, a préstamos de conciencia o a resolución de situaciones problemáticas con nuevos saberes interiorizados. Desde una perspectiva que hace foco en lo colectivo, la definen como la distancia entre las actividades cotidianas del sujeto y aquellas actividades que pueden ser históricamente nuevas como construcción social.

Los sujetos aprenden el uso de herramientas vigentes en el contexto sociohistórico cultural en el que se encuentran, por lo que podríamos decir que las interacciones, los modos de pensar y actuar se modifican en relación a los instrumentos de mediación que utilizamos en actividades y relaciones con otros sujetos. Estamos así ante la presencia de configuraciones mentales emergentes, dado que las características de las herramientas son diversas en relación a las situaciones singulares que atraviesan los sujetos.

Por ello y fruto de este análisis, consideramos que la transformación que han sufrido los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la actualidad, reclaman revisar marcos teóricos, producir nuevos aportes desde el campo de la didáctica que puedan favorecer la orientación de prácticas que contemplen los diferentes modos de acceder al conocimiento y las nuevas formas de interactuar en una sociedad cada vez más digitalizada y que, repentinamente, se vio forzada a adoptar la virtualización como único escenario de intercambios. El ASPO y el DISPO, han instalado para la sociedad en general, y para los educadores en particular una serie de interrogantes con los que debemos trabajar: ¿Qué características asumen los procesos de aprendizaje en la actual situación de pandemia? ¿Qué novedosas⁴ configuraciones tienen y tendrán las instancias intersubjetivas entre estudiantes y maestrxs? ¿Cómo hacer explícito el lugar que tiene la tecnología en esta transformación?

Cobra relevancia aquí y configura la oportunidad del surgimiento de nuevas zonas de sentido al establecer relaciones con el cuadro de situación, la categoría de «actividad» y los aportes de Engeström, (2001) ya que habilitan nuevas inteligibilidades en relación a la definición de la unidad de análisis y a la misma conceptualización de aprendizaje. Según el autor, la tercera generación de la teoría de la actividad⁵ se enfoca en buscar comprender las interacciones, tensiones y diálogos entre los sistemas de actividad. Dado su objeto de indagación, la unidad de análisis parte de considerar como mínimo a dos sistemas de actividad, en tanto ya no se considera sólo la relación sujeto, objeto y artefactos mediadores; existe una diferencia entre una acción individual y una colectiva de la actividad.

Es decir que, en la realización de una actividad colectiva: «... Las múltiples voces se multiplican en las redes de interacción de los sistemas de actividad. Es una fuente de problemas y una fuente de innovación, exigiendo acciones de traducción y negociación». (Engeström, 2001:3) Es interesante advertir que, como plantea el autor:

... Cuando un sistema de actividad adopta un nuevo elemento desde el exterior (por ejemplo, una nueva tecnología o un nuevo objeto) a menudo lleva a una contradicción secundaria agravada cuando algunos de los antiguos elementos (por ejemplo, las normas o la división del trabajo) chocan con el nuevo. Esas contradicciones generan disturbios y conflictos, pero también innovadores intentos de cambiar la actividad. (Engeström, 2001:3)

Así, el aprendizaje podría ser analizado como un desplazamiento colectivo por una zona de desarrollo próximo, en tanto se lo considera *espacio* en el cual se generan actividades colectivas históricamente novedosas, donde las acciones -en forma explícita y/o implícita-, están caracterizadas por diversas inter-

⁴«Novedad», «novedosa» términos que se recuperan de lecturas recientes que refieren a la relación entre lo dado y lo por venir no preestablecido (Elichiry, N., 2009).

⁵La primera generación corresponde a la idea de Sujeto-Objeto mediada instrumentalmente; la segunda, a cada sistema de actividad en tanto acciones colectivas y la tercera a comprender las interacciones entre diversos sistemas de actividad.

pretaciones, sentidos, vivencias y novedades.

Ahora bien, transitar un tiempo histórico marcado por una alteración tan profunda en la vida social y escolar como la que ha generado la pandemia, representa una oportunidad que habilita a la revisión de las construcciones de sentido elaboradas, a la vez que no deja de plantearnos interrogantes: ¿Las prácticas pedagógicas hubieran logrado «incorporar» la tecnología de la forma en la que lo han realizado hoy, si no fuera por la necesidad que impuso la pandemia? ¿Cómo continuar con las prácticas pedagógicas ante las profundas desigualdades existentes en la sociedad y que la pandemia hizo más visibles aún? ¿Cómo considerar la heterogeneidad de situaciones y vivencias que generó y genera la pandemia en estudiantes y docentes? ¿Hubiéramos lxs docentes repensado las actividades de la forma en la que lo hicimos, si el Coronavirus no hubiera existido?

En este sentido, la situación es tan disruptiva que todo puede volverse una oportunidad, una novedad. Posiblemente lxs docentes no tengamos la claridad aún, de cuál es la escuela que queremos, ni de la escuela que teníamos hasta marzo 2020. Sin embargo, es imprescindible que nos aboquemos a una profunda reflexión para reconvertir lo construido, en prácticas sociales diferentes después de la pandemia. Las nuevas zonas de sentido que logremos construir rescatarán, siguiendo a González Rey (2009), los aspectos más perdurables de una teoría. Así proponemos considerar, para lograr inteligibilidad a lo que estamos atravesando, la revisión de conceptos tales como zona de desarrollo próximo. Resulta necesario identificar, como lo planteamos anteriormente, no ya la distancia del novato con el experto, sino más bien la distancia entre las actividades cotidianas del sujeto y aquellas que pueden ser históricamente nuevas como una construcción social.

A modo que proponemos analizar las apropiaciones participativas en los espacios simbólicos y las singulares vivencias de los estudiantes, como forma de otorgar sentido a la realidad en el que se conjugan aspectos socioculturales y personales. Invitamos a repensar las mediaciones semióticas, más allá de los significados y tratando de capturar los sentidos. Buscamos analizar los disturbios y conflictos que emergieron en los sistemas de actividad, dado el cambio que significó el paso de la presencialidad a la virtualidad.

Mediaciones digitales. Tecnología, acceso y uso

En el desafío de hacer inteligible la situación que estamos atravesando, se abre ante nosotrxs un escenario polifacético que reclama atención y estudio, dada su profunda complejidad. Las situaciones de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar, como así también de lxs docentes, son de lo más heterogéneas respecto de un aspecto que no se puede dejar de considerar: la relación con la tecnología. Desde hace tiempo sabemos que existe en la sociedad un acceso y uso desigual. Una respuesta recurrente en relación a esta situación es la ya conocida brecha digital. Serrano y Martínez (2003) señalan que:

La brecha digital se define como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas. (2003:67)

Se hace posible a partir de esta definición, identificar una brecha digital de primer orden y una de segundo orden.

En este sentido, la de primer orden está vinculada a una desigualdad en el acceso a la tecnología, en tanto que la segunda refiere al conocimiento y uso de las TIC. Este planteo, abre un abanico de posibilidades y múltiples conjugaciones a la hora de reflexionar en torno al rol de la tecnología, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin lugar a dudas, el «El carácter público que asume hoy el debate acerca del lugar de la tecnología en los procesos de transmisión, entonces, parece ser uno de los legados de este proceso convulso» (Dussel, Ferrante, Pulfer, 2020:352).

Para avanzar en la comprensión del lugar que toman las mediaciones digitales, será necesario analizar qué papel han adoptado las tecnologías en este tiempo y cuál es la versatilidad de los recursos que proponen, que dominio han logrado lxs docentes y estudiantes, y qué aprendizajes se han alcanzado. Aprendizajes que presumimos muy desiguales como resultado, no solo de las diferentes posibilidades de acceso -que se presentan como condición básica-, sino también de los usos de las tecnologías disponibles que se han desplegado durante este tiempo de confinamiento.

Si bien es cierto que los procesos investigativos que venimos realizando dan cuenta de la complejidad del aprendizaje, resulta necesario poder profundizar sobre las diferentes situaciones y vivencias de los niños, niñas y jóvenes en estos tiempos de confinamiento para abrir paso a nuevas inteligibilidades que permitan identificar itinerarios posibles para las prácticas educativas necesarias, después de la pandemia. Es nuestra tarea identificar nuevas zonas de sentido para comprender los espacios escolares, que permitan recuperar aquello que no queremos perder y abrir paso a lo novedoso. En palabras de Baquero:

Sucede que pensar la complejidad requiere comprender, precisamente, la dinámica *compleja* –es decir singular, incierta, contradictoria, múltiple– de este aquí y ahora nuestro, del presente vivir de nuestras formas de vida, y de las sentidas y esperanzadoras maneras en las que maestros y profesores buscan, anhelan o logran establecer lazo y generar posibilidad (2020:p. 238)

En el cierre, un invite

Lo hasta aquí compartido constituye sólo un recorte posible de ser analizado, expresado en algunas preocupaciones, interrogantes y conceptualizaciones. Las categorías teóricas, las unidades de análisis, los formatos habituales de enseñanza y los modos de aprender que parecían predominar, han sido interpelados por esta situación de excepcionalidad.

No sabemos con certeza qué puede acontecer con la escuela después de la pandemia, pero invitamos al lector a sumarse en el desafío, y a compartir la imperiosa responsabilidad que tenemos lxs educadorxs de imaginarlo, de proyectarlo, de bocetarlo, siempre con la complejidad que caracteriza al aprendizaje y habilitando la posibilidad de compartir en el colectivo social, las singulares vivencias de estudiantes y educadorxs de este tiempo de pandemia.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R., Limón Luque, M. (2014). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Baquero, R. (2020). «Los docentes, las clases y las pedagogías pandémicas. La torsión del espacio escolar» En *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE Editorial Universitaria. editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educación-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Dussel, I. (comp). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE Editorial Universitaria. editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educación-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizaje*. Manantial.
- Engeström, Y. (2001). *El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad*. *Journal of Education and Work*, 14(1).
- Erausquin, C. (2014). «La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos.» *Revista Segunda Época*, 13, 173-197. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/374.pdf>

- Erausquin, C., Sulle, A., García Labandal, L. (2016). «La vivencia como unidad de análisis de la conciencia. Sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de prácticas.» *Anuario de investigaciones*, 23, 97-104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696009>
- Gonzalez Rey, F. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y posmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Noveduc.
- (2009). «Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad.» *Universidad Psicología Colombia*, 9(1), 241-253.
- Lewkowicz, I. (2003) *Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*. Altamira.
- Serrano, A., Martínez, E. (2003). *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*. UABC. www.labrechadigital.org.
- Vigotsky, L. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.
- (1991). *Obras Escogidas. Tomo I*. Visor.
- Ziperovich, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Brujas.

Natalia Alejandra del Milagro González

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica. Profesora adjunta Cátedra Teorías del Aprendizaje. Directora Quality ISAD. Co directora, investigadora de equipo de investigación FFyH. UNC. Subdirectora de Educación de la Municipalidad Córdoba, período 2015-2019.

Ana Carola Rodríguez Torres

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Pedagogía de la Formación Docente. Profesora asistente de la Cátedra Teorías del Aprendizaje, Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Directora del Instituto Superior del Profesorado Tecnológico, dependiente de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. Miembro del equipo de investigación FFyH. UNC.