

**IX Jornadas de Investigación en Educación:  
Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa.  
Córdoba, 7, 8 y 9 de octubre de 2015  
CIFYH – ECE - FFyH – UNC**

Título: Los procesos de interiorización en los aprendizajes, claves pedagógicas de inclusión educativa

Autora: PATRICIA MERCADO

Institución de pertenencia: CIFYH. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba

Mesa de trabajo: N°5. Aprendizajes y Subjetividades

Correo electrónico: patrimercado@gmail.com

**RESUMEN**

Presentamos avances del proyecto en curso “La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social”, SECyT- CIFYH- Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba (UNC) el que se inscribe en la línea de investigación sobre sujetos y aprendizajes en el nivel universitario.

El proyecto se fundamenta en los enfoques socioculturales del aprendizaje que asumen que la construcción del conocimiento y constitución de la subjetividad está mediada por la interacción social y la apropiación de herramientas de la cultura. En el marco de las prácticas docentes que se inscriben en la contemporaneidad, entendemos que, en términos de aprendizajes, la interiorización consciente constituye un proceso potenciador más de inclusión socioeducativa.

Para el proyecto interesó indagar de qué manera los jóvenes egresados del profesorado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, encarnan en sus prácticas el principio de la inclusión en los aprendizajes, a partir de recuperar de su reciente formación y poner en contexto de ejercicio profesional sus experiencias sobre el tema. Algunos avances de resultados dan cuenta que -según el contexto social y cultural opere- la relación aprendizajes e inclusión no emerge aún como apropiación significativa en la situación educativa escolar.

**PALABRAS CLAVES:**

Aprendizajes - formación y práctica docente - interiorización- inclusión socioeducativa

## **Introducción**

El trabajo que presentamos se inscribe en el marco del Proyecto “La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social. Intervenciones pedagógicas de egresados de la formación docente superior” SECyT- CIFFyH-UNC dirigido por la Profesora Cecilia Ziporovich para los años 2014 y 2015 **(1)**. Se fundamenta en la línea de investigación sobre los aprendizajes en sujetos jóvenes y adultos, en esta oportunidad docentes de reciente egreso, en ejercicio de su profesión, temática en la que el equipo de la UNC indaga e interviene principalmente desde la Cátedra de Teorías del Aprendizaje de la Escuela de Ciencias de la Educación **(2)**, sustentado en los aportes de los enfoques socioculturales y la pedagogía social.

El abordaje de la temática y los resultados de investigación obtenidos en los diferentes proyectos realizados han permitido aproximaciones a la comprensión y significación de los procesos de aprendizaje que desarrollan los sujetos, en relación a los modos de conocer, pensar y mediar en las instituciones educativas. El presente proyecto en curso, profundiza en los procesos de interiorización de los aprendizajes en los docentes iniciales, con el interés de conocer si promueven en sus alumnos dichos procesos y si son concientes de que esas prácticas de interiorización podrían propiciar en los aprendices una autonomía de pensamiento que favorezca la inclusión socioeducativa.

En el texto del proyecto el problema de investigación se expresa desde los siguientes interrogantes:

¿Qué sentidos confieren los docentes jóvenes en sus prácticas al desarrollo de los procesos de interiorización en el aprendizaje, sobre los cuales ha estudiado en su formación? ¿Qué conciencia tienen acerca de si sus alumnos logran interiorizar los conocimientos y modos de pensarlos? ¿Y sobre si se habilita en ellos la autonomía de pensamiento y finalmente la inclusión educativa?

Consideramos que conocer cómo son recontextualizados en las prácticas educativas los conocimientos estudiados en el trayecto de la formación, compromete políticamente a las universidades, no sólo en el mandato de ofrecer propuestas pedagógicas de calidad, sino en acompañar políticas educativas que propicien iniciativas inclusivas que aporten a sostener el derecho a la educación y el aprendizaje en contextos escolares de igualdad.

En esta presentación, situamos los procesos de inclusión como marca de la contemporaneidad; recuperamos algunos conceptos del encuadre teórico sobre apropiación y aprendizajes que nos permiten avanzar en la tarea analítica y comunicamos algunos resultados del proyecto acerca de los sentidos que otorgan los profesores a la inclusión y los procesos de aprendizaje en sus prácticas educativas.

### **Los procesos de inclusión en el marco de la contemporaneidad**

Acercas del concepto de inclusión, tomamos del documento “Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur” (2007 Bs As. Introducción) la definición que realiza la UNESCO y que expresa como *“el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as (op cit: 2)”*

Interesa en este apartado explicitar nuestras intencionalidades pedagógicas para abordar la perspectiva de la inclusión con eje en los aprendizajes de los sujetos y poder situar en este contexto histórico presente la relación aprendizaje y apropiación de conocimiento y cultura. Entendemos que identificar las marcas de la contemporaneidad, inscriptas en su historicidad, es pedagógica y éticamente esencial para profundizar la comprensión de la dimensión sociocultural de los procesos en la actualidad.

El tema de la inclusión educativa, es de profundo avance en los últimos 10 años -en Argentina y Latinoamérica-, rasgo que parece identificarse como distintivo en las políticas, la economía, la cultura, las condiciones de subjetividad y escolaridad.

Decimos que constituye una marca en tanto emerge contrapuesta al legado del neoliberalismo de los años 90’ -y su antecedente inscripto en el período de la última dictadura militar en Argentina 1976-1983- donde se expresaban crudamente los signos de desigualdad social, política, territorial, la limitación del acceso a la cultura, la prevalencia del mercado, entre otras muestras referidas a la exclusión en el acceso a una ciudadanía igualitaria para todos los sujetos.

En Argentina, las políticas vigentes se inscriben en un contexto de ampliación de derechos y participación del estado, pudiendo dar cuenta como información de referencia, de múltiples miradas acerca de la inclusión; desde la educación, entre otras, referidas a:

- políticas públicas con programas y proyectos nacionales y provinciales,
- presencia de grupos sociales recién llegados al sistema educativo, antes no incluidos en la escolaridad (por caso en el nivel secundario),
- reconocimiento de la inter o multiculturalidad: indígenas, pueblos originarios, rurales, inmigrantes, interior,
- integración de sujetos con capacidades diferentes,
- reconocimiento de otros sujetos y contextos educativos como los adultos y los espacios de privación de libertad (La ley de educación 26206 incorpora estas modalidades en la estructura del sistema educativo)

Desde el campo pedagógico sostenemos que se recuperan discursos esenciales sobre la inclusión social como componente fundacional respecto a la educación; su papel en la igualdad de oportunidades, su aporte para reducir la desigualdad; el lugar de socialización y la educación de las nuevas generaciones; así también desde el horizonte de las políticas públicas sostener la inclusión y evitar la deserción en el sistema.

Este contexto da sentido a nuestra investigación para abordar una especificidad que refiere a cómo considerar la inclusión desde los procesos mismos de aprendizaje.

En el proceso de debates que este equipo produce en reuniones de encuadre de trabajo y recuperación y abordaje del marco teórico, se pone en eje de discusión la posibilidad de interrogarnos cómo los docentes formados en los últimos años en la UNC abordarán la inclusión de los sujetos como resultado de los aprendizajes.

Desde nuestras intencionalidades planteamos ver si las conceptualizaciones sobre inclusión que aprendió en el profesorado, pueden expresarse en los aprendizajes de sus alumnos; procesos que leemos desde el pensamiento de Vigotsky en el que aprender es interiorizar para pensar y usar autónomamente lo aprendido. Es decir incluir a los sujetos no sólo desde los programas basados en sostener su acceso socio, económico y cultural, sino con la meta de la permanencia y apropiación de conocimientos; así conocer de qué manera los jóvenes docentes con formación pedagógica universitaria sostienen que la educación desarrolle estrategias de inclusión basadas en el logro de buenos aprendizajes.

## **Conceptualizaciones acerca de la apropiación en los procesos de aprendizaje**

Desde categorías teóricas socioculturales -vigotskianas y pos vigotskianas- como la de instrumentos mediadores (Vygotsky, Kozulin); pensamiento crítico (Lipman, Freire), metacognición (Mateos), zona de desarrollo próximo (Vygotsky, Baquero); andamiajes y préstamos de conciencia (Bruner); apropiación (Vygotsky, Baquero, Rockwell) - entre otras-, conceptualizamos que el aprendizaje auténtico supone el desarrollo de procesos psicológicos superiores cuya construcción se logra en los sujetos en sociedad, a partir de instancias mediadas intersubjetivamente -como son las prácticas educativas- orientadas intencionalmente a promover el desarrollo de procesos de interiorización de conocimientos y cultura y de modalidades de aprender.

La línea de investigación que sostenemos significa al aprendizaje en instituciones educativas fundamentándose en la colaboración mediada por los docentes y la actividad instrumental como herramienta psicológica. De este modo se apuesta a considerar la “*educabilidad*” de los sujetos (Baquero 2007) en prácticas pedagógicas inscriptas y potenciadas en situaciones de enseñanza y aprendizaje y no en los atributos personales que los sujetos portan. Según Vigotsky -citado por Kozulin – “*la capacidad cognitiva no es una entidad “natural”, sino un constructo sociocultural que surge de las interacciones del niño [joven/adulto en nuestro caso] con el entorno (2000:87).*

Lo expuesto da cuenta de una perspectiva que piensa al educador como instrumento mediador humano, como sujeto que potencia el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los aprendices, mediando la apropiación con préstamos de conciencia y andamiajes, creando condiciones que aseguren dicha interiorización, con la convicción que el aprendizaje constituye un sujeto más, incluido a la cultura

Para el presente proyecto profundizamos en las categorías socioculturales incorporadas al campo pedagógico y específicamente vinculadas a la consideración de la inclusión en los aprendizajes como apropiación/interiorización, toma de conciencia, transferencia.

Respecto al concepto de apropiación, Baquero refiere que “*El aprendizaje resulta un momento interno y necesario de los procesos de desarrollo culturalmente organizados*” (Baquero 1996:158). Es en este contexto teórico que el concepto de apropiación es

considerado fundacional para posicionar la centralidad de los aprendizajes en la constitución de sujetos.

En la teoría de Vigotsky el contenido de la apropiación también se ubica principalmente en una relación entre sujetos o sujeto/sociedad, en los que la apropiación individual o interiorización resulta de una instancia primero social, pero siendo de mutua implicancia entre el plano externo social, cultural y el interno, subjetivo y personal.

Por otra parte Rockwell, desde una perspectiva antropológica, presenta los contextos culturales también como posibilitadores u obturadores del desarrollo humano pero incluyendo el concepto de apropiación como uno más de los procesos sociales y culturales que pueden ocurrir en el ámbito escolar. Entre otros, como la *reproducción*, añade “*la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural*” (2009:28). Incluso lo anuncia ya en el título de su texto: “*La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*”, todo lo que provoca una primera tensión necesaria de comprender al situar ella los procesos de apropiación “*entre otros*”, corriéndolos de la escena misma de los aprendizajes y la constitución subjetiva

Pareciera que para Rockwell, la apropiación como un proceso más, es de hecho social y colectivo, pero no da a entender la reciprocidad que implica la relación sujeto/cultura, ni su esencial vínculo con la subjetividad. Surgen entonces algunos interrogantes: ¿son procesos unidireccionales, sujeto y cultura no se modifican mutuamente? ¿La sociedad/comunidad/cultura no aprende?

Así pueden presentarse dos posiciones: - una que refiere a la apropiación como un proceso entre otros (Rockwell), o - la apropiación (fundacional en el desarrollo subjetivo para Vigotsky y Baquero) que incluiría -en tanto instancia de aprendizaje- procesos como “*la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural*”.

Sosteniendo esta tensión en el planteo teórico y en relación al tema de nuestro proyecto sobre la interiorización en los aprendizajes como factor de inclusión, comenzamos la tarea analítica a partir del análisis de los registros y grillas elaboradas con la información extraída de las entrevistas focales y en profundidad realizadas a los egresados recientes del profesorado de la FFyH.

### **Tarea analítica. Algunas aproximaciones realizadas (3)**

Abordamos la temática de la interiorización como una categoría conceptual que se construye en el lenguaje, instrumento mediador constitutivo del pensamiento, a través del relato y conversación sobre los andamiajes que propiciarían los docentes que se inician. De este modo, en el análisis de las entrevistas tomadas a una muestra de egresados de los últimos años del Profesorado de Historia, Letras, Filosofía y Psicología de la Facultad de Filosofía y Humanidades, nos aproximamos a comprender el modo en que los profesores noveles pueden asumirse como colaboradores que potencian intencionalmente el aprendizaje del conocimiento y pensamiento para su inclusión como sujetos de la cultura. En relación a la tematización realizada y las grillas analíticas construidas, encontramos y construimos las siguientes aproximaciones a los sentidos que otorgan:

- El contexto o situación educativa en el que se encuentran los alumnos actúa - según los casos- como un descontexto para producir apropiación de aprendizajes significativo.

Expresado de manera recurrente a modo de ejemplo citamos:

- *“En nuestro caso, que trabajamos en la parte privada de la educación y con menores que vienen de un contexto de exclusión social, ¿En qué sujeto pensamos nosotros? Porque yo trabajo en una escuela privada bilingüe, y aparte, trabajo en una escuela pública con un colectivo de alumnos que vienen de una situación de conflicto con la ley o de exclusión social, entonces, ¿en qué sujeto pienso?”*

- *“Lo que se esconde atrás es la exclusión, sobre todo cuando uno lo valora desde estructuras educativas que no han transformado en su seno algunas cuestiones básicas para poder contemplar a la inclusión. Por eso digo, hay una dialéctica inclusión/exclusión que se da en este marco, sobretudo en la nueva Ley (“nueva”) de Educación 2006 que habla de la calidad pero no ha transformado las estructuras arcaicas por las cuales los sujetos deberían estar aprendiendo y deberían estar incluyéndose”*

Así, el sujeto denominado “de la exclusión” ya viene dado desde su contexto social de origen y se constituye también desde las estructuras propias del sistema educativo; en este gran marco que opera como telón de fondo de las prácticas educativas pareciera que la exclusión viene y se inserta en la escuela, resultando complejo habilitar procesos de inclusión desde los procesos de aprendizaje en el aula.

En relación a los planes, programas y políticas, la inclusión no se genera en relación a los aprendizajes, sí a nivel de la permanencia en la institución.

- *“La inclusión pasa porque estén dentro del sistema educativo. A nadie le interesa el aprendizaje o el cómo se aprende dentro de la escuela”*

- *“Pero aparte sigue siendo exclusivo porque aunque vos tengas el dinero y asistas a la escuela el último día de clases, desde luego esto que estamos hablando acerca de que los aprendizajes estén interiorizados no se puede cumplir porque hay una ausencia de ese sujeto en la clase, tan simple y tan sencillo como eso. Habría que plantear si ese sujeto necesita ir a clases de la manera tradicional que nos enseñaron durante años...”*

- Al interior del proceso áulico y las prácticas educativas se expresa ausencia de instancias mediadas intersubjetivamente, orientadas intencionalmente a promover el desarrollo de procesos de apropiación de conocimientos y de modalidades de aprender.

- *“Hay una infravaloración de la posibilidad de los alumnos nuestros, “pobrecitos, como vienen del complejo Esperanza, pobrecitos” mejor que no les des nada, ni mi mamá me mimó, porque se le hace muy difícil. Entonces, desde ese lugar en el que se les está contemplando como sujetos de aprendizaje hay otra exclusión más porque no aprenden lo mismo que los otros chicos y no porque no puedan, porque alguien idóneo haya certificado que no pueden, es porque directamente se seleccionó que no lo va a tener, y que va a tener materias que ni siquiera van a estar a cargo de gente formada, idónea porque no hay concurso, no hay selección, no hay puntaje”*

- Sujetos de aprendizaje y constitución de subjetividades. Si hay interiorización, es en el plano de los vínculos, en la interacción con el otro, el afecto, la experiencia de vida, en poner el cuerpo y es por fuertes instantes... *“es ahora porque los perdés”*

- *“A mí una de las cosas que me ha dado mucho resultado es lo vincular. Partiendo de la base vincular con el sujeto que tengo en ese espacio, ese día, esa hora y en ese momento. Consciente de que toda la vida es ahora”*

*“Porque entiendo que alguien que viene de la exclusión trae un problema también emocional, entonces, no se puede incluir a quien no se desea ni siquiera ver ni estar”.*

*“En esto de la inmediatez de la práctica. En este momento, con esto que tengo, hoy, ahora. Entonces, una cuestión afectiva y después lo otro, trato de no colonizar al otro con mi visión de mundo signada por mi experiencia y mis posibilidades de clase. Trato de respetar al otro como sujeto de posibilidades y sorprenderme con todo lo que él tiene, con todo lo que esa persona trae y que yo no conozco”*

- Preocupación y conciencia pedagógica y política de los profesores jóvenes. Fuerte interpelación a las prácticas instituidas

*“También hay docentes que no quieren hacer ningún cambio que implique inclusión en serio porque ellos están acostumbrados a trabajar de una forma diferente y no los mueve demasiado lo que vienen haciendo desde el comienzo de los tiempos”*



*“La situación laboral de los trabajadores que estamos en el PIT, que somos interinos y que no vamos a ser nunca titulares, es una situación de precariedad laboral que la produce la propia provincia que debería garantizar los derechos de los trabajadores, y por el contrario, los vulnera más. La situación de la infraestructura, la situación de la inclusión numérica cuantitativa y no cualitativa”*

*“Seguimos con esa idea generacional de los docentes de más de cincuenta de años, hay una brecha entre los docentes jóvenes y los docentes que ya se están yendo, y hay dos formas de impartir el conocimiento, totalmente diferentes. Aunque se hagan aulas talleres, no hay forma, no hay forma que negociemos”*

- Sobre la formación docente recibida en el profesorado y la carrera de origen

No cuestionan su formación universitaria para la docencia en niveles medios y altos, pero se reconocen sin herramientas en contextos, instituciones y con sujetos de vulnerabilidad social, *“nos preparan para los alumnos del Monserrat y el Manuel Belgrano”*, así también son de acuerdo a su formación académica, egresados de altos promedios, miembros de proyectos de investigación en la Facultad o adscriptos en cátedras de grado, aspirantes a becas de posgrado y/o doctorandos en mayoría.

- *“Eso que decís me parece que nos pone en una situación de desaprender muchas cosas. Nosotros en Letras tenemos una formación muy relacionada con la cultura escrita, con lo que se considera canónico, lo respetable. Uno llega al profesorado de Letras porque es lector, entonces uno tiene un gran bagaje de lectura, además, durante la carrera -no desde lo pedagógico, pero sí desde las materias específicas- se fomenta el Canon cultural, lo bueno, lo reconocido, la buena literatura. Cuando uno llega al aula donde los recorridos lectores son espaciados, a saltos, recortados, retaceados, y ve que no tienen la misma formación, uno tiene que empezar a hacer para atrás esa cosa de “la buena literatura”, y empezar a hacer un camino, que como vos decís, aprender del otro, ponerse del lado del otro, empezar a recuperar una cosa que tiene que ver más con lo inmediato, lo que se genera en el momento. Poder compartir una lectura y ver qué pasa en ese momento, si funciona, si no funciona pruebo con otra”...*

- *“No va más esta estructura de clase que estudiamos: introducción, desarrollo, conclusión”*

- *“Lo que me enseñaron ellos fue que todo lo que yo enseñaba era una gilada, y ahí me di cuenta lo desactualizada que estaba. Pero no tenía que resignar, cada quien se llevaba lo que podía y no importa de qué forma se lo llevaba, en tanto sea un clima de trabajo armónico y se respeten las diferencias. Aprendí con eso y sin lugar a duda he empezado a seleccionar, teóricamente, esto sí, esto no, a la luz de las posibilidades y de los intereses que ellos mismos tienen”*

- *“Por eso algo que rescato de mi formación y hoy en la práctica a lo largo de los años, es de todas las etapas: la diagnóstica. Creo que no queda, como antes, en la etapa del primer*

*mes donde recupero el conocimiento y después sigo, me parece que la etapa diagnóstica está cruzando todos los momentos, y estoy repensando continuamente mi práctica y me parece a mí, que incluso, el modelo de programa que necesitás y que todo el mundo te pide a principio de año, habría que... continuamente, volver a revisarlo”*

### **Acerca de los sentidos sobre interiorización en los aprendizajes y la inclusión**

Entendemos que los procesos de interiorización son condiciones indispensables a desarrollar en la educación a fin de crear en los sujetos que aprenden disposiciones para interpretar e interpelar la realidad en la que intervienen, para lo cual es necesario diseñar prácticas educativas significativas y comprometidas socialmente, con la meta de la inclusión y la posibilidad de que todos aprendan, en pos de sostener principios de igualdad y ampliación de derechos.

Encontramos a los profesores -jóvenes egresados- poco fortalecidos para trabajar en contextos educativos desfavorecidos socio y culturalmente, en términos de su propia referencia, en relación al “sujeto de la exclusión”.

Concientes de la lucha política que significa, interpelan a las instituciones y a los otros docentes institucionalizados en la exclusión social; apelan a los vínculos intersubjetivos con sus alumnos y en calidad de situación de emergencia, intervienen en el día a día, sin poder anticipar miradas a futuro.

Recuperando entonces los planteos iniciales del marco teórico, y acordando con Rockwell, pareciera que el principio de la apropiación en los aprendizajes en la escuela, es un proceso entre muchos otros que pueden ocurrir, prevaleciendo todavía en estos contextos “*la diferenciación, la resistencia, la negociación, la exclusión,*” también como vínculo de constitución subjetiva. Quedando sin poder dar cuenta aún de “*la inclusión y la producción y la formación cultural*”.

Así, una primera aproximación nos lleva a no encontrar la reciprocidad que implica la relación sujeto/apropiación de cultura, ni su esencial vínculo subjetivo en las prácticas educativas que relatan los profesores de reciente egreso. Sin embargo éstas se definen por su carácter de intervención, de resistencia, cargadas de intencionalidades para producir cambios en los sentidos de las propias condiciones de vida de los sujetos y la de los grupos sociales con quienes se comparte el contexto de existencia; que no se reproduzcan las condiciones de los sujetos de la exclusión, apostando a una transformación o modificación de las presentes. Por parte de la formación docente implicaría en este sentido desarrollar

conocimientos y reflexionar sobre cómo éste aporta en orden a producir nuevos pensamientos, desnaturalizados de las condiciones previas, producto de la toma de conciencia a partir de la intervención docente.

En el momento del trabajo investigativo en el que nos encontramos, para completar nuestra tarea analítica, estamos indagando en sus narrativas, los relatos de experiencia de los profesores sobre inclusión, centrandó el lugar de la apropiación en los procesos de aprender.

Consideramos que el tema del presente proyecto representa un área de investigación que merece continuar siendo indagado en nuestro medio educativo, por la relevancia que debieran cobrar en la responsabilidad de los docentes los procesos de aprendizaje.

Cuestión a la que se añade la importancia de pensar a los espacios educativos en su dimensión política, en el sentido de generar desde el aprendizaje una clave pedagógica más para la inclusión social.

### Notas

(1) Esta ponencia recupera en parte el texto original del proyecto presentado a los organismos para su aprobación y otorgamiento de subsidio

(2) Directora: Cecilia Ziperovich Co-directora: Patricia Mercado Investigadores: - Natalia González -Cristina Sappia- Martha Ardiles- Carola Rodríguez – Beatriz Madrid - Zenón Pereyra – Lucía Beltramino – Laura Paez.

(3) En relación a la metodología el equipo decide centrar el proceso investigativo en sujetos docentes de reciente egreso y que están en ejercicio de su trabajo profesional, ya que entendemos que en su formación pedagógica, un eje relevante lo constituyó la temática de la inclusión social y el derecho a aprender.

### Bibliografía

- Ardiles, M. (2013) Desarrollo profesional y el aprendizaje de los alumnos. En Pruzzo (comp.) *“Las prácticas del profesorado”*. Brujas. Córdoba
- Baquero, R. (1996) *“Vigotsky y el aprendizaje escolar”*. Aique. Bs As.
- (2007) Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. En Aisenson, D., Castorina, J. y otros (comps.) *“Aprendizaje, sujetos y escenarios”*. Noveduc. Bs. As.
- Bruner, J. (1988) *“Realidad mental y mundos posibles”*. Gedisa editorial. Barcelona
- (2002) *“La fábrica de historias”*. Fondo de cultura económica. Bs. As.
- Carli (2006) *“Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”*. Clase Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO. Bs.As.
- Elichiry, N. (2009) *“Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional”*. Manatíal. Bs As
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004) *“La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción”*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

González, N., Mercado, P. y Sappia, C. (2011) “Los alumnos que ingresan a un Instituto de Formación Docente. Sus Historias de Aprender” En “*Cuadernos de Educación*”. Centro de Investigaciones FFyH. Centro de Publicaciones. Año IX- Nº 9. FFyH. UNC.

Kozulin, A (2000) “*Instrumentos psicológicos*”. Paidós. Bs. As.

Lipman, M. (1997) “*Pensamiento complejo y educación*”. Ediciones de la Torre. Madrid

Rockwell, E. (2009). “Narrar la experiencia”. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós: Bs. As.

Vygotsky L. (1992) “*Pensamiento y lenguaje*”. Fausto Bs. As.

----- (1979) “*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*”. Grijalbo. Barcelona.

Ziperovich, C. (2010) “*Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*”. Brujas. Córdoba

Ziperovich, C., Mercado P., González N. (2011) “*Ausencias y realizaciones de Prácticas Pedagógicas para el desarrollo del Pensamiento en la Formación Superior*” Revista Educación y Futuro Digital. Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. Universidad Complutense de Madrid <http://www.cesdonbosco.com/revista/> Nº 2 – Madrid

Ziperovich, C. y equipo Proyecto de investigación “La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social”, SECyT- CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (2014-2015) Res. HCS 1565/2014