

INTERACCIÓN EDUCATIVA, AÚN EN LA VIRTUALIDAD

Mazú, Adamna Yain; Pérez Casal, Sofía

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas (LACOPP). Ensenada, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se propone reflexionar sobre las posibilidades de interacción educativa que se registran, en el sistema educativo público y privado, de la ciudad de La Plata, en el corriente año. Se recuperan algunas de las experiencias de docentes, vivenciadas en tiempos de “Aislamiento social, preventivo y obligatorio, en el marco de la emergencia humanitaria”. Para ello, invitamos a responder a el “Instrumento de reflexión sobre la interacción en el contexto educativo”, virtualmente, a docentes de un colegio privado, así como a docentes de un instituto terciario público. Ambas instituciones se encuentran ubicadas en el casco urbano de la Ciudad de La Plata, y en tiempos de Pandemia de Covid19 y Aislamiento Social Obligatorio Preventivo, que preferimos situar como “aislamiento físico”, están realizando encuentros virtuales sincrónicos y asincrónicos para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se realizó un análisis cualitativo de cinco experiencias, recogidas por el Instrumento mencionado (Erausquin, 2019), que posibilitó pensar acerca de la interacción educativa en dichos escenarios y en las presentes condiciones. Se utilizó como caja de herramientas el enfoque socio-cultural en psicología, desde la perspectiva de Yrjö Engeström, el psicoanálisis post-estructuralista de Silvia Bleichmar, la educación popular de Paulo Freire, y algunas aproximaciones pedagógico-filosóficas de Barbara Rogoff y María Beatriz Greco, entre otros/otras.

Palabras clave

Interacción educativa - Inter-agencialidad - Virtualidad - Transformación

ABSTRACT

EDUCATIONAL INTERACTION, EVEN IN VIRTUALITY

The present work sets out to reflect on the possibilities of educational interaction that are registered, in the public and private educational system, of the city of La Plata, in the current year. Some of the experiences of teachers are recovered, experienced in times of “social isolation, preventive and compulsory, in the framework of the humanitarian emergency.” To do this, we invite teachers from a private school, as well as teachers from a public tertiary institute, to respond to “Instruments of reflection on interaction in the educational context”. Both institutions are located in the urban area of the City of La Plata, and in times of the Covid19 Pandemic and Preventive Mandatory Social Isolation, which we prefer to place as “physical isolation”, they

are conducting synchronous and asynchronous virtual meetings to continue with the processes teaching-learning. A qualitative analysis of five experiences was carried out, collected by the aforementioned Instrument (Erausquin, 2019), which made it possible to think about educational interaction in these scenarios and in the present conditions. The socio-cultural approach in psychology, the post-structuralist psychoanalysis, the popular education and some pedagogical-philosophical approaches.

Keywords

Educational interaction - Virtuality - Transformation - Inter-agency

Introducción:

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación: “*Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades sociales*”, dirigido por Mg. Cristina Erausquin, Prof. Tit. de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, e integrado por docentes, adscriptes, graduados y estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología. El objetivo es indagar *qué posibilidades de interacción educativa se despliegan, en tiempos del “Aislamiento social, preventivo y obligatorio, en el marco de la emergencia humanitaria”, en el sistema educativo público y privado, de la ciudad de La Plata.* Para ello, se llevó adelante una **investigación cualitativa**, que involucró en el trabajo de exploración-reflexión-narración a actores de tres instituciones: escuela secundaria, instituto terciario y universidad. A pesar de que el trabajo surge desde el ámbito universitario, se ha desarrollado un “trabajo inter-agencial” (Engeström, 2001) en el que se pudo construir herramientas para revalorizar el diálogo, recuperando las múltiples voces que conforman las situaciones, de modo de potenciar las redes tejidas entre todos y todas.

Este proyecto se inscribe en una perspectiva contextualista, y específicamente lo abordaremos desde la *tercera generación de la teoría de la actividad* propuesta por Engeström (2001), quien tomó a la interacción entre diferentes sistemas sociales de actividad, como unidad mínima de análisis, para captar las tensiones y contradicciones, en el intercambio entre instituciones/organizaciones, y así estudiar-comprender-transformar los procesos de aprendizaje y enseñanza (Engeström, 2001).

La Tercera Generación de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001, Leontiev, 1987), convoca a recuperar y potenciar la multivocalidad de diferentes sistemas interconectados, y vislumbrar

fuentes de problemas y prácticas de negociación, pero no sólo eso. *"Las contradicciones que (generan) los sistemas de actividad son fuentes de cambio y desarrollo (...) abren la posibilidad de acciones innovadoras. (...) (A) partir de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones: en algunos casos, surge un objetivo nuevo y un esfuerzo en colaboración para producir cambio"*. (Erausquin, 2013, p.5).

Al mismo tiempo, retomamos aportes de pensadores/as contemporáneos/as como J. Wertsch, P. Freire, B. Rogoff, M.B. Greco, Bleichmar, entre otros/as, que nos permiten repensar los aportes de los y las docentes que participaron en la *investigación*.

Desarrollo:

Investigación a partir de y a través del trabajo inter-agencial.

Resulta relevante recuperar los aportes de Erausquin y Zabaleta (2017) donde refieren *"(al) tema de la "heterogeneidad de pensamientos en individuos y culturas" (en el que plantean que) tiene un carácter epistémico, pero también político y ético."* (pág.1) Esto es lo que se asume como desafío en este proyecto de investigación, asumir una posición ética fundada en el reconocimiento del semejante y en el hecho de respetar lo que le sucede a la otredad. (Bleichmar, 2008) Desde la responsabilidad de las investigadoras universitarias, se han buscado diferentes formas para recuperar la heterogeneidad de ideas y voces de las y los docentes de la secundaria "Nuestra Señora del Valle" y de la escuela de danzas tradicionales "José Hernández".

Se enviaron nueve emails a docentes y directivos de dichas instituciones, adjuntando el *Instrumento de reflexión* (Erausquin et al, 2008, 2014, 2017)^[1] confeccionado. De todos/as ellos/as, cinco dieron algún tipo de respuesta y cuatro no quisieron/pudieron participar. La mayoría de los y las docentes que sí pudieron responder requirieron de un acercamiento por otras vías. Por lo tanto, se asumió el desafío de buscar un contacto más personal, lo que generó como resultado la obtención de algunas respuestas más al pedido de reflexionar sobre la propia práctica. Las frases que al inicio surgieron fueron: *"Me muero de vergüenza"*, *"No entiendo a qué se refiere con ciertos conceptos"*, *"¿Ahora? No tengo tiempo"*, *"No sabía qué escribir, comencé y borré lo que había puesto"*, entre otras. Por lo que, las agentes universitarias, se manifestaron, genuinamente, para revalorizar los saberes de esos docentes, e invitarlos/as a que compartan, en breves líneas y en diferentes medios, sus ideas. Se les planteó que expresaran preguntas que les surgían con respecto a lo que habían vivido y se les compartió reflexiones para que puedan repensar sobre sus intervenciones, de esta manera comenzaron a responder.

Las agentes universitarias, enmarcadas desde la Teoría de la Actividad, buscaron entrelazar múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones, para habilitar nuevas posibilidades de construcción de conocimientos. Siguiendo a James Wertsch (1993), se puede recuperar el concepto de "dialogicidad", que posibilita expandir el marco conceptual de la teoría socio-histórica. El au-

tor, releendo a Bajtin, destaca que cuando se asume un enfoque dialógico, no induce a ubicarse en una posición de aceptación o rechazo de las palabras de otros/as. Ello implica involucrarse en un intercambio, donde las palabras que comparte otro/a pueden ser recursos para el pensamiento de la persona que las recibe (Wertsch, 1993).

Comprender la Teoría Socio-histórica de la Actividad como base conceptual para la investigación, implica y demanda que la Universidad desarrolle profesionales capaces de establecer procesos integrales y vivientes con otros/as agentes sociales. En esta línea, se preguntó a diversos docentes: *"¿Cuál piensa Ud. que podría ser su aporte desde su rol como docente, en un Proyecto de Investigación Universitaria como éste?"* Con este interrogante, se quería remarcar lo crucial que es la participación de trabajadores de la educación en el análisis de los problemas educativos complejos, en contextos que los interpelan, para su transformación.

Diferentes docentes respondieron a esta incógnita. Algunos/as lo hicieron reconociendo la importancia que tiene que ellos/as formen parte de la investigación universitaria, como trabajadores de otros niveles educativos. Podemos dar cuenta de ello retomando las palabras de las profesoras que ejercen su labor docente en el nivel secundario, cuando expresan: *"Yo pienso que estos aportes pueden servir para repensar la escuela (...) que queremos"*; *"Poder tener espacios para nuestras inquietudes e intercambiar experiencias es fundamental (...), al igual que el trabajo interdisciplinario."* En línea con estas palabras, el docente de música, integrante de la escuela de danzas a nivel terciario, plantea: *"mi aporte es lo que necesitan del abordaje o estrategias (que realizó en aulas virtuales)"*, es decir, que para este docente es importante compartir sus experiencias.

Por otro lado, hay quienes respondieron desde otro lugar. Por ejemplo, hubo una docente que planteó que a ella le faltaba *"un montón para aportar en una investigación"*. Otra profesora no pudo expresar, explícitamente, qué aporte ella puede brindar en una investigación universitaria. Más bien, parecería que respondió sobre *¿Qué le posibilita a ella formar parte de un proyecto de investigación?*, ya que su respuesta fue: *"Desarrollar la capacidad de observación y análisis para reconocer diferentes problemas que se susciten sin temor a nombrarlos y abordarlos pudiendo pensar por qué suceden, desde dónde surgen y en modos de resolución, en estrategias"*.

Sin embargo, la docente de la escuela "José Hernández", luego escribió lo siguiente: *"Entiendo que si bien estos análisis siempre son situados, contextualizados, nos permiten compartir, socializar y a lo mejor reconocernos en el otro"*. Según lo que expreso esta docente, *¿se podría pensar que el aporte que ella reconoce poder hacer, en investigación universitaria, es compartir su experiencia?* Lo que surge son más interrogantes.

Retomando los aportes de los y las docentes, nace la pregunta sobre *¿qué estrategias se pueden llevar a cabo para revalorizar los diferentes saberes de cada uno/a de los/as actores que con-*

forman el sistema educativo? En este sentido, resulta relevante citar el texto compartido por una docente, que se podría utilizar como respuesta: *“Creo que incluso en la práctica de la educación popular el pueblo tiene derecho a dominar el lenguaje académico. (...) Lo correcto es cambiar la academia (...) (Hay que ponerla al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo”*. (Freire, 1996, pág. 45)

La participación de múltiples voces, y las diferentes maneras de participar.

En este proyecto de investigación se intenta re-elaborar, conjuntamente con los sujetos de las experiencias y articulando sus diferentes perspectivas, los problemas de la interacción educativa que se han presentado en el marco del “Aislamiento social, preventivo y obligatorio” que se vive en el contexto de “emergencia humanitaria”. Los y las docentes son parte del análisis multidimensional. Y resulta, fundamental, para la escritura de este trabajo, sus aportes. Hasta hay quienes compartieron bibliografía, preguntas y se predispusieron para encontrarse con otras voces y seguir indagando sobre los intercambios educativos que se construyen y pueden construir, aún en la virtualidad. Abordar el análisis de las situaciones educativas, desde la *tercera generación de la teoría de la actividad*, requiere reconocer la existencia y la importancia de la división del trabajo, en una actividad. Pero no sólo implica la existencia de múltiples puntos de vista e intereses, sino también la concepción de la importancia de la división de tareas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que *“crea distintas posiciones para los participantes”* (Erasquin, 2013, p. 5). Es decir, la relevancia de la teoría de la actividad (Engeström 2001), reside en la posibilidad que ofrece para el desarrollo de los sujetos, a través de la participación y transformación del contexto de trabajo, siendo ello parte de experiencias situadas y colectivas, que puedan conformar un nuevo modo de pensar los problemas.

Una educadora, del Profesorado de Danzas Folklóricas, expresaba: *“A partir de la cuarentena, que comienza en superposición con el inicio del ciclo lectivo, me encuentro con la siguiente situación: Dar clases de modo virtual con un grupo de estudiantes que no conozco, en una cátedra que propone el trabajo en grupo (...). Sumo a esta situación que el trabajo que se realiza en la cátedra propone la participación desde el cuerpo”*. Un profesor de música planteaba un tema similar: *“El primer problema que planteó el aislamiento social y preventivo, fue la imposibilidad de tocar en conjunto (en vivo), condición esencial en el desarrollo de la materia (que él dictaba)”*. Pero estas situaciones ambos pudieron sortearlas.

En este sentido, la docente del EDI, sostiene que *“Observ(ó) que para que las cosas sucedan hay un primer paso que es tener el deseo y tomar la decisión. Trabajar para ello. Que así como podemos pensar en la voluntad para que el cuerpo se ponga en movimiento y descubrir la danza en la presencialidad, desde la virtualidad también se puede compartir”*.

Una profesora de secundario cuenta que el problema que se le presentó, en la interacción con los y las estudiantes, fue generar una clase con quienes no pudo conocer personalmente. Pero, tras el transcurrir del tiempo, pudo *“hacer conferencias (...) Lo cual era una ventaja, porque (ella) le podía poner caras a los nombres, y charlar un poco con ellos.”* Al principio, se dio cuenta de que algunos/as estudiantes no tenían prendida la cámara, y no sabía si estaban o no, así que decidió *“empezar a preguntar uno por uno (...). Sucedió que algunos no contestaban”*. Así que se empezó a preguntar *qué podía hacer para tener un seguimiento real de ellos”, (y decidió, en) las primeras partes de los encuentros (usar el tiempo) para charlar un rato con ellos”* Desde ese momento, más estudiantes comenzaron a participar del desarrollo de las clases.

Es pertinente, no arriesgado, confirmar que las y los docentes, buscaban lo que Barbara Rogoff (1993) denomina “apropiación participativa”. Este concepto refiere al proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los sujetos cambian y manejan una situación subsiguiente, de la forma aprendida en su participación en una situación pasada (Rogoff, 1993). Los y las docentes aprenden a enseñar en un nuevo contexto, los y las estudiantes aprenden sobre nuevas responsabilidades, a medida que se apropian de nuevos conocimientos.

El transitar las experiencias, el transmitir dificultades a otros/as docentes, compartir estrategias con colegas y equipos directivos, buscar con otros/as posibles soluciones a las demandas que se presentaban, ir dialogando con el estudiantado sobre las diferentes posibilidades de encontrarse y sosteniendo la creencia de que *“se puede construir un espacio de clase que permita el intercambio”*, fueron herramientas que acompañaron la *“continuidad pedagógica”*, eso nos enseñaron todos los y las docentes entrevistados/as.

La profesora del Espacio de Definición Institucional que se llama “Del juego a la Danza”, plantea que el objetivo de su clase *“no varió”* y que se trata de *“garantizar la continuidad pedagógica de los/las estudiantes. Pero existe otro objetivo específico que es reformular las prácticas garantizando una cursada que permita a los/las estudiantes transitar y comprender la propuesta de la materia de un modo que no se resigne la participación desde el cuerpo y a partir del juego. Es decir que la virtualidad no desdibuje la esencia del espacio”*. Y sostuvo que *“hay una gran disponibilidad para permitir que la educación virtual brinde un verdadero espacio pedagógico, (posible) tanto desde los/as estudiantes como desde (su) rol docente”*.

Otro profesor, con la premisa de la virtualidad, explica lo siguiente: *“En vez de trabajar de forma sincronizada, les di actividades musicales para resolver individualmente, para después integrarlas a una misma obra musical, ya sea por audio o por video (medios multimediales). (El docente buscó) Una forma de recrear la situación de tocar juntos sin estarlo. En este sentido, la calidad del audio o del video no eran lo indispensable, se podía trabajar*

hasta con audios de whatsapp, lo primordial era que el trabajo individual luego pudiera verse reflejado en lo colectivo”.

En esta línea sumamos los dichos de la profesora de Historia y de Construcción Ciudadana, del nivel secundario: “Cumplí mi rol como docente ante la situación de las clases, y trato que mi manera de ver la educación no cambie ante el contexto vivido. Teniendo como eje que la educación es un derecho, y que yo soy agente activo de garantizarla, trato de que esto se cumpla en todas mis clases. Intervengo de manera activa y consciente en mis clases, busco nuevas herramientas, pruebo nuevas maneras para que los estudiantes no pierdan la cotidianidad del aula, de todos modos entiendo que no puedo apuntar a la normalidad.”

Retomando las palabras de estos/as docentes podemos pensar en su responsabilidad para que las clases se desarrollen, en este sentido Barbara Rogoff (1993) plantea como fundamental para los procesos de enseñanza-aprendizaje: la participación guiada. Con este concepto se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican y se esfuerzan por coordinar, ya que forman parte de una misma actividad culturalmente significativa. El término participación se refiere a la observación y a la implicación efectiva de un sujeto en una actividad. Rogoff se centra en el papel activo de todos los miembros. Y si los/as estudiantes y el/la docente no están presentes activamente, esto no es posible.

Aportes desde el concepto de autoridad pedagógica.

En tiempos de transformación del sistema educativo, siguiendo a Greco (2007), podríamos pensar qué es lo que puede una autoridad. La autora piensa el concepto de *autoridad pedagógica* como la que permite procesos emancipatorios, protegiendo lo común pero posibilitando el despliegue de lo nuevo en cada quien. Una autoridad por definición asimétrica, pero al mismo tiempo sosteniendo el principio de igualdad. Es decir, una autoridad política, donde se va a problematizar la relación con el conocimiento, pero sosteniendo la responsabilidad docente.

Este modo de pensar la autoridad está presente en el discurso de algunos/as docentes. La profesora de matemática afirma: “Yo hoy como docente tomé la decisión de acompañar a los chicos (y ellos a mí), de un modo más personal. Tratando de charlar lo más posible de cómo son sus días, cómo lo están llevando, qué sienten, qué tienen ganas. Por ahí siempre desde un lugar más humano(...)”.

En este sentido, resultan relevantes los aportes de la psicoanalista Silvia Bleichmar (2008), quien sitúa que la escuela no es una mera transmisora de conocimientos, sino que es productora de subjetividad. En tanto que lo que expresa esta docente permite situar que ella da un lugar a sus estudiantes, que están del otro lado de la pantalla, no solo aprendiendo matemática (o otro contenido) sino que sufren, sienten, viven, y requieren de un lugar donde se los aloje. Ese espacio puede ser y es pedagógico. En palabras de la profesora de Historia, se trata de que “(...) cada uno (de) lo mejor sin olvidarse que el papel principal lo tie-

nen nuestros estudiantes, y que como institución necesitamos acompañarlos en cada momento.”

Conclusiones /síntesis:

A partir de este trabajo, podemos concluir que la emergencia sanitaria y el aislamiento físico han modificado los modos de interacción educativa. Se han revalorizando los saberes de los y las docentes, la importancia del diálogo y del intercambiar saberes entre colegas. Como así también la posibilidad de generar nuevos modos de interacción entre docentes-estudiantes, donde todos/as se transforman en la relación con otros/as. En este punto, es relevante retomar un extracto de la bibliografía compartida por una de las docentes “*Cuanto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender*”. (Freire, 1996, pág. 47).

Es fundamental que la Universidad rompa con la formación profesionalista encapsulada y alejada de un compromiso social. Queda por afirmar que la función crítica de la investigación que contextualizada y enfocada en la historia, requiere que la Universidad ponga de manifiesto el compromiso por la articulación de acciones con otras instituciones sociales. Los problemas tienen que ser abordados desde la necesidad de resolverlos técnicamente y políticamente, en conjunto con otros/as actores de diferentes instituciones. La práctica y los análisis tienen que potenciar los liderazgos, de cada sector social, para lo cotidiano del hacer, para seguir desarrollando conocimiento popular. En este sentido, se propone seguir indagando sobre los desafíos de la interacción educativa desde la virtualidad para poder lograr una verdadera co-investigación.

Finalizando con las palabras de una docente: “*estamos en proceso y es probable que pasado un tiempo podamos observar con mayor claridad aquello que pudimos aprender. Ahora pienso también que pasar de la presencialidad a la virtualidad exige repensar el formato de la clase. ¿Qué sucede con la didáctica? ¿Cuánto se modifica?*” En este principio de proyecto de investigación se generan más interrogantes que certezas, y lo único que podemos afirmar con estas experiencias es que, aún en la virtualidad, se puede apostar a la construcción de espacios colectivos donde nos encontremos las mentes, los cuerpos, y las diferentes subjetividades. Recuperemos lo que dice otra docente: “*La docencia no es un libro en donde está todo resuelto*”.

NOTA

[1] El cuestionario de Situación Problema (Erausquin et al, 2008, 2014, 2017) es un Instrumento diseñado por Mgter. Erausquin y utilizado por equipos de investigación sobre construcción de conocimiento profesional en UBA y UNLP. Que se adaptó para ser aplicado en esta oportunidad, como cuestionario de cuatro preguntas abiertas. En la respuesta cada informante desarrolla una narrativa sobre: a) una situación pro-

blema, b) una intervención y las herramientas utilizadas, c) su aprendizaje de la experiencia y d) lo que cambiaría de su intervención en base a la reflexión. Se administró a profesores de dos instituciones, y se buscó indagar sobre la temática de interacción educativa en el marco del presente contexto de emergencia sanitaria mundial y aislamiento físico, en el que nos encontramos inmersos. Después de recolectar dichos datos, se procesaron, buscando encontrar las tramas de sentido que sostienen los textos, a fin de categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información. Esto se hizo a través de la triangulación de instrumentos de recolección, buscando convergencias y divergencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Agustín (2020). Instrumentos de reflexión sobre la interacción en el contexto educativo. Archivo del proyecto de investigación: "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades sociales". Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología.
- Ayelén (2020). Instrumentos de reflexión sobre la interacción en el contexto educativo. Archivo del proyecto de investigación: "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades sociales". Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cecilia (2020). Instrumentos de reflexión sobre la interacción en el contexto educativo. Archivo del proyecto de investigación: "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades sociales". Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología.
- Engeström, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.
- Erausquin, C. (2013) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista de Psicología Segunda Época* (13), (pp.173-197). La Plata: EDULP. (Campus).
- Erausquin, C. & D'Arcangelo, M. (2013) Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Libro de Cátedra EDULP (2017, Campus).
- Erausquin C., Iglesias I., Michele J., Giordano L., Centeleghe E., Miranda A. y Albertí F. (Septiembre, 2014). Aprendizaje expansivo y apropiación participativa entre Extensión, Investigación y Praxis Profesional. VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, I Jornadas Extensión Latinoamérica y Caribe. Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2017) "Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras contemporáneo entre Psicología y Educación". Anuario Temas en Psicología, Volumen 3. ISSN 2525-1163. (Campus).
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía* (México, Siglo XXI).
- Greco M. B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. En Doval y Rattero comps. *Autoridad y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Julieta (2020). Instrumentos de reflexión sobre la interacción en el contexto educativo. Archivo del proyecto de investigación: "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades sociales". Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología.
- María Soledad (2020). Instrumentos de reflexión sobre la interacción en el contexto educativo. Archivo del proyecto de investigación: "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades sociales". Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología.
- Rogoff, B. (1993). El contexto cultural de la actividad cognitiva. Cap. 3. En *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social* (pp.71-93). Barcelona: Paidós.
- Wertsch J. (1993) La heterogeneidad de las voces. Cap. 5. *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.