

Aprendizaje, inclusión, Neurociencias. ¿Perspectivas que complementan o disocian la relación sujeto-situación educativa?

Mgter. Patricia Mercado¹
patrimercado@gmail.com

Resumen

Inscribimos esta presentación en el marco de la difusión que ha adquirido en Argentina y en el campo educativo la temática de las Neurociencias.

El compromiso de los profesionales de la educación es indagar sobre la producción de conocimiento específico que se hace -desde las Neurociencias- y elucidar implicancias ético políticas, generando así, una posición frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, para analizar en clave pedagógica las múltiples y diferentes perspectivas que presente su avance en el campo.

Ponemos en cuestión algunas imágenes que circulan y se instalan, tales como “el cerebro aprende”, “emociones y aprendizaje”, “neurodidáctica”, y propiciamos interrogantes acerca de cómo se produce conciencia humana en la relación entre el cerebro como cuerpo biológico y el pensamiento como proceso de desarrollo -producto de, y en interacción social-.

En esta presentación abordamos un posicionamiento pedagógico sobre el desarrollo humano, recuperando modelos que integran en clave relacional diferentes componentes de suma importancia.

Palabras claves: Neurociencias, Educación, Aprendizaje, Teorías del Aprendizaje.

Aprendizaje, inclusión, Neurociencias. ¿Perspectivas que complementan o disocian la relación sujeto-situación educativa?

¹ Cátedra Teorías del Aprendizaje. Escuela de Ciencias de la Educación. Programa Universitario en la Cárcel. Proyecto de Investigación “Aprendizajes e inclusión”. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

“Vygotsky entendía que la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social. La vida material del hombre está "mediatizada" por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está "mediatizada" por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje”

José Itzigsohn (1993)

Presentación de la obra de Lev S. Vygotsky “Pensamiento y Lenguaje”

Introducción

Situamos esta presentación en el marco de un contexto nacional y latinoamericano que vuelve a poner en escena social, política, económica, cultural y moral, un modelo de desarrollo neoliberal. En términos de educación pública, corre el eje de un horizonte que se aproximó en los últimos años a principios de igualdad de acceso a los conocimientos y la cultura, así como en derechos humanos y construcción de ciudadanía. Entre los avances -en los que restó trabajo pedagógico por realizar-, situamos los procesos de inclusión socioeducativa como marca de época, preguntándonos ahora qué sentidos asume en el presente, si para todos los sujetos en tanto derecho o para algunos, en tanto privilegio. Lo que entendemos, requiere re-posicionarnos también acerca del/e sentido/s político/s que subyacen en el término “*inclusión*”, en el sentido común que referencia y en el sentido personal como experiencia subjetiva; todo lo que se imbrica en los procesos educativos situados en contextos y requieren de manera exigente: desmontar concepciones, indagar cómo se expresan en los sujetos, avanzar en conceptualizaciones, intervenir con conocimiento, actuar en la inmediatez.

En esta búsqueda por construir significados, encontramos que en este presente ha adquirido amplia difusión la temática de las Neurociencias en educación, expresada en diseños de políticas y programas a nivel nacional, proliferación de cursos de capacitación docente, convocatorias a especialistas neurobiólogos en espacios escolares, divulgación en los medios de comunicación, imágenes del cerebro “*que aprende*”; entre otras instancias que identifican su fuerte inserción en la agenda educativa. Esto nos compromete a los profesionales en indagar en la producción de conocimiento

propio en educación, elucidar sentidos y significados ético políticos y posicionarnos frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje; desde las múltiples y diferentes perspectivas teóricas que presente su avance en el campo, con el fin de comprender posibilidades, limitaciones y su contribución para pensar el desarrollo de los sujetos de la educación en prácticas inclusivas, situadas en contextos de participación social y cultural.

Por esto creemos necesario también pensar cómo y de qué manera este presente puede conformar para los sujetos y las instituciones educativas un desafío y una oportunidad para reconsiderar el papel del estado y sus políticas.

En este texto abordaremos un recorrido que articule -desde una mirada pedagógica-, algunos aportes teóricos para pensar en clave relacional los componentes cerebro y conciencia, procesos educativos y Neurociencias, sentidos y significados.

Perspectivas de análisis situacional para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto

Desde la Cátedra Teorías del Aprendizaje, en nuestros proyectos de investigación y en las prácticas de intervención que desarrollamos, adscribimos a la línea de los enfoques socioculturales sobre los aprendizajes en contextos educativos situados. Las temáticas que abordamos y sobre las cuales indagamos se basan en categorías conceptuales sustentadas principalmente en los aportes de Lev Vigotsky, tales como: “*instrumento mediador*”, “*funciones psicológicas superiores*”, “*zona de desarrollo próximo*”, “*interiorización*” y “*conciencia*”, y en categorías de autores pos y neo vigotskianos como “*apropiación*”, “*sujeto y situación*” en Baquero (2007), Smolka (2010); “*andamiajes y préstamos de conciencia*” en Ziperovich (2010), Bruner (1988), entre otras.

Significamos los procesos de aprendizaje en las instituciones educativas fundamentando en la colaboración mediada y la actividad instrumental como herramienta psicológica. De este modo se apuesta a considerar la “educabilidad” (Baquero 2007) en las prácticas pedagógicas inscriptas y potenciadas en las propias situaciones educativas y no en los atributos personales que los sujetos portan.

De allí, la conceptualización de que el aprendizaje es un proceso complejo que supone el desarrollo de procesos psicológicos superiores -atención deliberada, memoria lógica, percepción intencional, para Vigotsky-, que reestructuran procesos biológicos naturales -atención, memoria, percepción- cuya construcción se logra en los sujetos en sociedad a partir de instancias mediadas intersubjetivamente -como son las situaciones educativas- si están orientadas a promover procesos de apropiación de conocimiento, cultura y modalidades de aprender a aprender en términos de inclusión.

En trabajos de campo y espacios de práctica pedagógica abordamos temáticas sobre historias de aprender de los sujetos, andamiajes cognitivos y metacognitivos en el aprendizaje en estudiantes universitarios, el desarrollo del pensamiento crítico en la formación universitaria e institutos de formación docente, en las estrategias puestas en juego para la reestructuración conceptual en espacios de educación no formal y en contextos de privación de libertad, la relación teoría-práctica, entre otras.

Específicamente en el proyecto de investigación que finalizó en 2017, avanzamos en categorías como *inclusión social*, *interiorización de conocimiento* en espacios escolares de nivel secundario. Se conocieron apreciaciones sobre la interiorización en el proceso de aprender, dimensión que el equipo considera sustantiva en la construcción de la inclusión socioeducativa, expresada en la línea de las políticas educativas de estado y en los institutos de formación docente en la gestión de gobierno nacional 2003-2015. Tratamos de comprender cómo los docentes noveles asumen en sus prácticas el desarrollo de los aprendizajes de sus alumnos, partiendo del concepto de que la toma de conciencia -como herramienta de pensamiento superior - aporta a la inclusión en tanto los sujetos saben lo que saben, cómo y por qué y para qué saben.

Así también, en prácticas extensionistas que realizan estudiantes universitarios que participan en proyectos comunitarios, culturales y de apoyo escolar, como en talleres de intervención pedagógica con docentes y tutores. En el contexto carcelario, desarrollamos dinámicas de encuadre donde se busca comprender la construcción histórica, teórica y cultural de concepciones ligadas a la constitución subjetiva como desarrollo madurativo natural e individual, como despliegue de etapas preestablecidas. Se realiza una búsqueda interpelando las condiciones educativas de posibilidad situadas, habilitadas en tiempos, espacios y relaciones sociales, intersubjetivas que marcan los

contextos de existencia de los sujetos: contra el fracaso escolar y las dificultades de aprendizaje que condenan a niños pobres porque no aprenden y a personas privadas de libertad como biológicamente nacidas para delinquir.

Observamos que en esas situaciones educativas que se construyen, en general los sujetos se adjudican la posibilidad o imposibilidad de aprender, cuando es en el entramado de la relación inter e intrasubjetiva que los docentes o quienes ejerzan como responsables de la práctica, pueden promover la interiorización de significados, saberes, conocimientos y quienes aportan a favorecer la inclusión con su tarea; intención que se espera de comprender los procesos de aprendizaje como apropiación conciente y recíproca entre sujeto y cultura.

Todos los procesos educativos y las prácticas sociales -inscriptos en contextos situados-se sostienen mediados por intencionalidades de macro y micro políticas que los promuevan: las del Estado y las de enseñanza en las aulas. No relegando desde estos principios, los procesos y resultados, dificultades y logros de aprender a cuestiones biológico cerebrales, heredadas e individuales.

En Argentina, la asunción de un nuevo gobierno en diciembre de 2015, basado en una línea de desarrollo económico y social de corte neoliberal, toma a la educación pública -entre otras líneas de política de Estado- como variable de ajuste. Lo hace a través de recortes presupuestarios, cierre de programas educativos y priorizando perspectivas pedagógicas que muestran un corrimiento del concepto político de “inclusión social”. Es decir, que logran darle primacía a discursos referidos a logros individuales de mérito personal, operativos de aprendizaje que no consideran variables sociales y culturales, prevalencia de enfoques biologicistas como la capacitación en Neurociencias, y la desvinculación de los aprendizajes en su proceso de construcción social.

Es en este contexto que nos interesa conocer acerca de los aportes de las Neurociencias y el modo en que pueden validar, articular o contrarrestar los principios pedagógicos enunciados. Nuestra pregunta precisa saber acerca de cómo comprenden las situaciones educativas y la inclusión de los sujetos desde los procesos de aprendizaje, articulados con los de enseñanza.

Acerca de las Neurociencias. Implicancias pedagógicas en enseñanza y aprendizajes

“La mente no está en el cerebro, sino en la relación con el otro, no es individual...y la conciencia, más allá de la mente, siempre social...en la interfaz inter/intraindividual”
Víctor Campos (2017)

Especialistas en disciplinas científicas y profesionales de la salud como neurólogos, neurobiólogos, neuropsicólogos, psicopedagogos, desarrollan investigaciones y prácticas que resultan imprescindibles en el abordaje de problemáticas de base biológica, como diagnósticos y tratamientos de cognición, memoria, atención, lenguaje, entre otras áreas de funcionamiento cerebral.

Respecto a las Neurociencias, Castorina (2007) en una entrevista que realiza Fusca, expresa que “no pueden desdeñarse algunos resultados de la investigación Neurocientífica que tienen eventuales consecuencias educativas: entre otras, los conocimientos sobre la plasticidad neuronal han permitido enfrentar con éxito a las concepciones de centros neuronales estables y definitivos, facilitando la comprensión de nuevos circuitos neuronales que intervienen en actividades culturales, como la escritura o la música, procesos biológicos de importancia para la escuela; o poder explicar los procesos subyacentes a las dificultades en simbolizar cantidades numéricas (discalculia). Ello que abre posibilidades de remediación del trastorno neurológico, en el campo terapéutico”.

Por su parte, Fusca aporta, “Las Neurociencias ofrecen formas de comprensión enriquecedoras de las bases biológicas en juego en la constitución de los lectores, han hecho un inmenso aporte para comprender el funcionamiento cerebral. Sin embargo, eso no exime de una preocupación por la simplificación y el reduccionismo a lo biológico de los procesos complejos, como lo son los del aprendizaje”.

En este sentido, otros autores argentinos y en diversas publicaciones de orden científico de reciente producción -Sadovsky, Zelmanovich, Carli- observan discursos que ponderan la incidencia del cerebro, teorías espirituales o emocionales como valores educativos, tendencia a la medicalización en déficits de tipo “*atencional, discalculia o*

dislexia”, eludiendo desde esta perspectiva, las condiciones materiales y simbólicas en las cuales los sujetos se constituyen.

Y es de este modo que interrogamos de manera crítica a las aplicaciones de las Neurociencias al campo educativo, sin considerar la filiación ideológica, ni la implicancia ético política, ni pedagógica que adscribe la producción investigativa, reduciendo a una sola dimensión de análisis, la comprensión de la complejidad del desarrollo humano, más aún, a una función cerebral, los procesos y dificultades de aprendizaje.

Por lo que validamos el saber neurocientífico, pero cuestionamos el traslado, como expresa Castorina (2007), de “un saber verificado en un campo científico en un logro o un programa específico en otro campo, como el educativo”.

Así mismo sostenemos en el abordaje de las Teorías del Aprendizaje, necesario situar en contexto de producción histórica, ideológica y epistemológica cada enfoque, evitando además el riesgo de aplicación de una teoría por fuera de las experiencias educativas reales.

Análisis en clave relacional entre los componentes cerebro y conciencia, procesos educativos y Neurociencias, sentidos y significados para los sujetos

Reconocemos en tradiciones filosóficas escisionistas (Castorina 2005) el planteo de procesos dicotómicos referidos a la construcción de conocimiento, así por ejemplo desde el empirismo o el racionalismo; posiciones que también se trasladaron en la modernidad a la psicología, sociología, salud y educación en perspectivas que disocian la experiencia humana en dualismos donde prevalece uno u otro componente, expresándose a modo de pares opuestos. Así resulta la prevalencia de los sentidos por sobre la razón, o el sujeto por el objeto, lo interior o exterior, cuerpo-mente, individuo-sociedad, desarrollo natural-desarrollo cultural, cerebro-cultura, entre otros modos de expresar su oposición; lo que impacta en el modo de concebir el desarrollo de los sujetos en sociedad según ponderen corrientes más biologicistas o como efecto de los estímulos externos, las más contextualistas.

Sin embargo, desde perspectivas de tipo relacional o sistémica se ha pensado integrar en un movimiento superador los componentes disociados que sostienen concepciones dualistas: así el desarrollo como una interacción constitutiva entre individuo y sociedad, asumiéndose una dimensión dialéctica que reconoce las propiedades particulares en la dualidad, pero no los dualismos. Por caso Vigotsky y Piaget sostienen teorías que suponen la dualidad entre los fenómenos: los procesos de atención, memoria, percepción se reestructuran en los procesos psicológicos superiores en uno, la construcción del objeto de conocimiento a partir del sujeto en el otro autor.

En el pensamiento antidualista propio de la psicología discursiva y en algunas posiciones contextualistas, no se diferencia entre dualidad y dualismo. Este último constituye una separación previa y excluyente entre los términos: individuo y sociedad, cuerpo y mente, naturaleza y cultura, mientras que la dualidad consiste en una separación no excluyente de esos términos, entre los cuales se puede entretejer una relación imprescindible para pensar un desarrollo. En este sentido, cualquier aproximación dialéctica para concebir el desarrollo implica alguna dualidad o separación de los opuestos (Valsiner, 1998). (Castorina, 2005:265)

Este presente en Argentina, pareciera que pone en escena educativa cuestiones de época que ponderan dualismos, expresados en políticas y programas nacionales en términos que refieren a los sujetos desde lo individual, el mérito propio, esfuerzo, éxito, fracaso, el desarrollo del cerebro, entre otros; discursos de corte biologicista que encontramos prevalentes en las versiones de las Neurociencias que se promueven como fundamento que subsumen en ese plano las instancias sociales.

Este modo de concebir los procesos educativos, responsabiliza a los propios sujetos de ser educados (Baquero 2007) refiere a sus atributos, déficits o dones como naturales, centra el desarrollo individual como destino social de las personas, lo que deja de lado la dimensión de la cultura como mediadora, los vínculos e interacciones con otros, el papel del estado, la sociedad y cultura; efecto que además pareciera desresponsabilizar pedagógica y políticamente a los actores públicos, docentes, instituciones, estado, de las situaciones o contextos donde los sujetos se constituyen en los procesos de aprendizaje.

¿Qué interrogamos entonces? Reconocer aportes de las neurociencias para componer la unidad dialéctica entre sujetos y educación, texto y contexto, cerebro y conciencia en situación, en su dualidad, en especificidades e interdependencias. Donde

siempre prevalecerá una vivencia personal y una experiencia social que -promovida desde políticas de estado, en la formación y en la práctica docente-, contribuya a generar subjetividades incluídas, sostenidas en oportunidades de construcción colectiva de significados.

Sentido y significado como unidad de análisis de la experiencia educativa

Encontramos que Vigotsky en los años 30 del siglo XX, plantea el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como reestructuración de funciones cerebrales propias de la especie humana; refiere al pensamiento crítico, al razonamiento lógico, a la autonomía, toma de conciencia, a la reflexión, al lenguaje, entre otras, como herramientas sociales.

No somos por tanto individuos propios de una especie, producto de un desarrollo natural y biológico -nacidos con un determinado coeficiente intelectual, dones, capacidades, cerebro-; el principio constructor de las funciones mentales se encuentra fuera del individuo, en la actividad mediada por las relaciones intersubjetivas de origen sociocultural y en la interiorización de instrumentos psicológicos como herramientas y signos. Recursos culturales que permiten dominar funciones como la memoria, la percepción y la atención (Kozulin 2000).

En una perspectiva sociocultural, la unidad de análisis no refiere al individuo aislado; pensar dialécticamente implicaría una mirada integradora que recupere al sujeto en situación, en situación educativa particularmente, desde los propios sentidos -que son personales- por la construcción de significados sociales -que son compartidos-.

Acerca de la construcción del sentido y significado expresa Baquero, que también desarrolló Vigotsky:

Que el verdadero acto de significado, es personal e incluye la propia construcción de sentido, creado también en el modo en el que las experiencias y oportunidades se vivencien: desde el estado, sus instituciones, las prácticas educativas situadas en contexto, y su particular forma de apropiación en los sujetos” (Baquero 2018:75).

Así el significado remite al uso compartido colectivamente de un término, “Pero Vigotsky, nos dice [...] en el último capítulo de Pensamiento y Palabra, que en verdad lo que prima en el pensamiento verbal es el sentido. ¿Y qué es el sentido? El sentido es el conjunto de resonancias personales que las palabras tendrán sobre sujetos dados en situaciones dadas. Es decir, en contraposición al significado, el sentido aparece como una construcción absolutamente singular y que emerge situacionalmente” (Baquero 2018:76).

Por esto avanzamos en el concepto de experiencia, porque lo entendemos como síntesis dialéctica en la que se imbrican los sentidos y significados en situación educativa, en nuestro caso, experiencias de aprendizaje donde también devenimos en sujetos. Esta idea de Spinosa permite mirar en consonancia con lo que estamos desarrollando, “tanto aquello que se hace efectivamente, como lo que es o no posible de ser realizado, así como el sentido dado por los propios sujetos y los otros, configuran la experiencia” (Spinosa, 2010:28).

Desde los enfoques socioculturales del aprendizaje, desde perspectivas situacionales, reconocemos la experiencia educativa en su núcleo histórico, geográfico, cultural; el sitio del texto, del contexto; en ese recorte que se construye están representados los sujetos y sus historias, los cuerpos y mentes, el sistema educativo, las políticas públicas, las instituciones, los sentidos que portamos y significados que construimos, “las reglas del juego”-, las fuerzas instituyentes, entre otras. El sentido común que referencia, el sentido como experiencia subjetiva que se otorga; lo que se imbrica en los procesos situados en contextos y requieren de manera exigente: apresar la experiencia, desmontar concepciones dicotómicas, indagar cómo se expresan, avanzar en conceptualizaciones que son políticas, ideológicas, intervenir con conocimiento, actuar en la inmediatez.

Es lo enunciado lo que constituye un desafío, permanente, continuo, para el campo pedagógico, para las prácticas educativas y los procesos de investigación: dar cuenta de las situaciones de aprendizaje en sus contextos, con sus propias condiciones, en los procesos que producen; ¿qué sujetos, conocimientos, interacciones e instrumentos de mediación documentan los efectos de sentido y significado en ellos?, ¿qué puede colaborar en hacer efectiva la experiencia de la inclusión?

En esta oportunidad requerimos conocimiento, debate político pedagógico, articulación entre disciplinas y participación de docentes e instituciones, comenzando con el necesario posicionamiento con relación al tema de los procesos educativos y las Neurociencias.

Necesitamos análisis de cuáles son los marcadores de las actividades neuronales que intervienen en situaciones educativas, en la mediación semiótica e interacción entre sujetos, en procesos de participación y reconstrucción subjetiva en prácticas situadas, que eviten los dualismos y en plano relacional pensemos la articulación entre lo individual y lo social, el mérito, éxito, fracaso, competencias y capacidades... si como condiciones propias de los sujetos, con discursos biologicistas que ponderan el cerebro, si como intencionalidades de procesos educativos.

La situación actual nos interpela y será por esto necesario también, mirar con nuevos ojos como propone Denise Najmanovich (2008), e imprescindible el diálogo-debate-reflexión entre quienes intervenimos por procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos.

Referencias bibliográficas

Baquero, R. (2018). Proyecciones psicoeducativas de la obra vigotskiana. Tensiones presentes. En *Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento. Actualizaciones y perspectivas de investigación en aprendizajes e inclusión*. Cátedra Teorías del Aprendizaje, (pp. 51- 82). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

----- (2016). *La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos*. En Abate, N. y Arué R. (Comps.), *Cognición, aprendizaje y desarrollo*, (pp. 53-73). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

----- (2007). Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad en Aisenson, D. y otros (Comps.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.

Bustamante Smolka, A. (2010). Lo (im) propio y lo (im) pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En Elichiry, N. *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Castorina, J. (2007). “Los problemas epistemológicos en Psicología Educacional”. En Aisenson, D., Castorina, J. y otros (Comps.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*, (pp. 17-40). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Castorina, J. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Dossier: Actualizaciones en neurociencia educacional (2017). *Revista Propuesta Educativa*. Recuperado de www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier.php?num=46

Fusca, C. (s.n). Entrevista a José Antonio Castorina. En *Letra urbana. Revista digital de cultura, ciencia y pensamiento*.

(Recuperado de <http://letraurbana.com/articulos/las-relaciones-entre-neurociencias-y-educacion>)

González Rey, F. (2010). “El pensamiento de Vigotsky” en *Revista Novedades Educativas: La obra de Vigotsky*, 22(230), 10-18. Buenos Aires, Argentina.

Kozulin A. (2000). *Instrumentos Psicológicos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Mercado, P. (2015). “Aportes de los enfoques socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza”. En *Revista Praxis educativa*, 3(19), 62-71. La Pampa, Argentina: UNL Pampa.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Sadovsky, P., Zelmanovich, P., y otros (s.n). En “Conversaciones necesarias” Recuperado de <https://conversacionesnecesarias.org/>

Spinosa, M. (2010). “Los saberes del trabajo y la intervención educativa. Aportes desde la teoría socio histórica” En *Revista Novedades Educativas: La obra de Vigotsky*, 22 (230), 28-31. Buenos Aires, Argentina.

Vygotsky L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Fausto.

----- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Barcelona, Argentina: Grijalbo.

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

Ziperovich, C., Mercado, P., y otros (2016). “La interiorización en los aprendizajes,
una dimensión en la construcción de la inclusividad social”, SECyT- CIFFyH. UNC
(2016-2017) Res. HCS 1565/2014.