

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Quando las relaciones escuela-familias interrogan la inclusión educativa.

Torrealba, María Teresa y Sánchez, Ángela.

Cita:

Torrealba, María Teresa y Sánchez, Ángela (2023). *Quando las relaciones escuela-familias interrogan la inclusión educativa*. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/777>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/t13>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

CUANDO LAS RELACIONES ESCUELA-FAMILIAS INTERROGAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Torrealba, María Teresa; Sánchez, Ángela

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo es una primera presentación del proyecto de investigación 2023: “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: relaciones escuela-familias”, dirigido por M. Teresa Torrealba. La decisión de investigar esta problemática surge de la demanda formulada por una de las instituciones que participó del Proyecto UBACyT 2020: “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la Perspectiva Psicológica Situacional y el Psicoanálisis”. Abordar las relaciones escuela-familias recorta un tipo particular de estas experiencias, aquellas centradas en las relaciones de la institución con las familias. Esta investigación -de carácter exploratorio descriptivo- se propone contribuir a la caracterización de las relaciones escuela-familias que promueven experiencias de inclusión educativa. Es un estudio de caso en profundidad, en una institución de Nivel Inicial dependiente del Ministerio de Cultura (CABA). Las características de la demanda formulada y el proceso de trabajo desarrollado que comprometió -con diferentes grados de participación- a la totalidad de profesionales y docentes, nos impulsó a tomar la decisión de abordar esta problemática desde la Investigación Acción Participativa. Participar conjuntamente -investigadoras y escuela- en el proceso de ampliación del concepto de inclusión educativa a las familias resulta un desafío convocante en función de un tema significativo de investigación

Palabras clave

Relaciones escuela-familias - Inclusión educativa - Experiencias - Participación

ABSTRACT

WHEN SCHOOL-FAMILIES RELATIONSHIPS INTERROGATED THE EDUCATIONAL INCLUSION

This work is a first presentation of the research Project 2023: “School experiences that favor educational inclusion: school-families relationships”, directed by M. Teresa Torrealba. The decision to study this problem arises from the demand formulated by one of the institutions that participated in the UBACyT 2020 Project: “School experiences that favor educational inclusion: an approach that weaves a situational psychological perspective and psychoanalysis”. Addressing school-families relationships cuts out a particular type of these experiences, those focused on the institution’s relations with families. This research -of an

exploratory descriptive nature- aims to contribute to the characterization of school-families relationships that promote experiences of educational inclusion. It is an in-depth case study, in a Kindergarten, an institution that depends on the Ministry of Culture (CABA). The characteristics of the formulated demand and the developed working process, which committed -in different scales of participation- to all the institutional actors, prompted us to make the decision to approach this problem as a Participatory Action Research. Participating together -researchers and school- in the process of expanding the concept of educational inclusion to families is a challenge that brings us together as it is a meaningful research topic.

Keywords

School-families relationships - Educational inclusion - Experiences - Participation

Introducción

Este trabajo es una primera presentación del proyecto de investigación 2023 “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: relaciones escuela-familias” [i], dirigido por M. Teresa Torrealba. La decisión de investigar esta problemática surge a partir de la demanda formulada por la institución de Nivel Inicial -pública, estatal- de Educación por el Arte (Ministerio de Cultura, CABA) que participó del Proyecto UBACyT (2020-2022): “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la Perspectiva Psicológica Situacional y el Psicoanálisis”. En este artículo recortaremos un tipo particular de estas experiencias, las centradas en las relaciones de la institución con las familias.

En las entrevistas individuales realizadas en diciembre de 2021 como cierre de las actividades desarrolladas en el campo, surge la demanda de continuar el trabajo conjunto. Tanto las docentes entrevistadas como la coordinadora pedagógica propusieron que las ayudáramos a pensar acerca de lo que les “está pasado con las familias”. Una de ellas dijo: “*me doy cuenta que nos faltan herramientas (...) ¿Qué podemos hacer como institución? (...) ¿Cómo generamos algo que ayude a enmarcar de una manera amorosa a las familias, a nuestro laburo?*”.

La cuestión del acompañamiento de las familias es otra de las preguntas que surgieron. Coinciden en la necesidad de trabajar con las familias desde el ingreso de *les niñas* [ii] a la institución y también, en la preocupación por no tener en claro cómo

quieren que las familias acompañen. “¿Cómo seguimos?” - fue la pregunta que se hizo la Coordinadora Pedagógica y agregó: “Siento que le hablamos a familias que ya no tenemos. A un ideario de familia del pasado. (...) ¿cómo trabajar para incluir a estas familias que no son las que nosotros esperamos que sean? (...) Nuestra propuesta [pedagógica] es con las familias. Entonces hay algo ahí que hay que seguir trabajando para que realmente estén incluidas”. La demanda formulada es resultado del proceso que se realizó en forma colaborativa a lo largo de los dos años en que se desarrolló la investigación en el campo. La pregunta por la inclusión de las familias resulta una pregunta desafiante y genuina, sostenida por una institución para la cual la inclusión está concebida como inédito viable (Freire, 1970) y que se trabaja en el día a día.

Esta investigación -de carácter exploratorio descriptivo- es un estudio de caso en profundidad que se propone contribuir a la caracterización de las relaciones escuela-familias que promueven experiencias de inclusión educativa. Las características de la demanda formulada y el proceso de trabajo desarrollado que comprometió -con diferentes grados de participación- a la totalidad de profesionales y docentes involucrados, nos impulsó a tomar la decisión de abordar esta problemática desde la Investigación Acción Participativa (IAP). Participar conjuntamente -investigadoras y escuela- en el proceso de ampliación del concepto de inclusión educativa a las familias resulta un desafío que nos convoca en función de un tema significativo.

En el apartado *Acerca de los conceptos de experiencia e inclusión educativa* retomamos el trabajo realizado para el informe final del Proyecto UBACyT 2020-2022. Estos conceptos fueron problematizados y complejizados desde una lectura que entraña la Perspectiva Psicológica Situacional y el Psicoanálisis.

En *Acerca de las relaciones escuelas-familias* presentamos las contribuciones más significativas que, desde una perspectiva histórica, permiten desnaturalizar las concepciones tradicionales que ineditó la escuela moderna.

En *Acerca de conceptos que articulan sentidos*, recuperamos las investigaciones más significativas para nuestro trabajo, desde el campo de la perspectiva psicológica situacional, las Ciencias de la Educación, la Antropología y el psicoanálisis que permiten abordar la complejidad de la problemática.

Finalmente, en *Comentarios para un cierre provisorio* justificamos la inversión de los términos de la relación “familias-escuelas” y el uso del singular para “escuela” en función de nuestro objeto de estudio.

Acerca de los conceptos de experiencia e inclusión educativa

Concebimos la noción de experiencia como acto instituyente en el sentido de lo político “(...) para dar cuenta de cómo lo nuevo entra en la historia. [Desde esta perspectiva, lo nuevo] no es una creación que viene de la nada (...) es una creación que exige las tramas simbólicas, las constelaciones históricas, las herencias” (Alemán, 2016, p. 50). En esta línea, la experiencia

como novedad -en relación a una trama simbólica que la significa- nos permite visibilizar la complejidad de las interrelaciones involucradas y los sentidos construidos por quienes participan en la actividad (Torrealba y Sánchez, 2017). Desde la Perspectiva Psicológica Situacional, proponemos pensar las experiencias como sistema de actividad (Cole y Engeström, 2001), en la que niños, docentes, equipos directivos, equipos “psi” y familias se involucran en una tarea conjunta, en pos de un objetivo común, desde distintas posiciones y con la mediación de artefactos culturales. Esta unidad de análisis permite hacer foco en las actividades compartidas en contextos específicos. Se trata, entonces, de pensar cómo se relacionan los distintos elementos del sistema y en qué sentido, estas experiencias constituyen situaciones favorecedoras de inclusión educativa.

Respecto al concepto de inclusión educativa recuperamos el marco legal desde el cual es entendida como derecho para luego resignificarla en términos de *praxis* freireana. La UNESCO señala la necesidad de que la totalidad de estudiantes tengan oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de las diferencias culturales, sociales, de aprendizaje y/o de la modalidad de escuela a la que asistan. En nuestro país, la Ley Nacional de Educación 26206, del año 2006, en sus artículos 11 y 42 reconoce la responsabilidad de los Estados de garantizar las condiciones necesarias para el acceso, permanencia y aprendizajes de calidad a través de políticas universales en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. En este sentido, las investigaciones de Macchiarola, Mancini, Martini, y Montebelli (2018) describen las acciones llevadas a cabo en el marco de políticas socio-educativas del Ministerio de Educación de la Nación con el objeto de promover la igualdad y calidad educativa en el marco legislativo vigente.

En el proyecto 2020, analizamos la inclusión educativa con relación a experiencias escolares que la favorecen y tensionamos la idea del derecho a la inclusión como mero enunciado legal. En este sentido, propusimos como analizador la noción de *praxis*, concebida como “unión inquebrantable entre acción y reflexión” (Freire, 1970, p. 98). Así, la inclusión se presenta como un inédito viable que orienta la *praxis*, tensiona las posibilidades y moviliza la acción de docentes, equipo de coordinación e investigadoras al confrontar y disputar con los modelos de exclusión. Este posicionamiento, permite reconocer la necesidad de pensar la inclusión educativa en términos relacionales al visibilizar las distintas dimensiones que se ponen en juego en el contexto escolar: inclusión y derechos; inclusión y aprendizajes; inclusión y participación; inclusión y subjetividad (Torrealba y Gulman, 2022; Torrealba y Sánchez, 2023).

Acerca de las relaciones escuelas-familias

El tema de las relaciones escuelas-familias ha recobrado especial significatividad en las últimas décadas. En 2008, Dabas afirmaba: “La educación en general, y las escuelas en particular, han comenzado a preocuparse por la relación con las familias

(...), al mismo tiempo que requieren una mayor participación de las mismas en el proceso educativo” (p. 94).

Una perspectiva histórica permite desnaturalizar las concepciones de familia subyacentes a las experiencias que proponen quienes participan de esta investigación e interpelarlas desde un contexto que entrelaza necesariamente, en estos tiempos, neoliberalismo y pandemia.

La escuela moderna surge a fines del siglo XIX en el contexto del surgimiento de los Estados Nación y el capitalismo. Tiene entre otras funciones las de instituir la noción de infancia en las clases populares y configurar un modelo “universal” de familia (Varela y Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2013). Para analizar las relaciones familia-escuela resulta necesario comprender que sus orígenes remiten a las sociedades disciplinarias (Foucault, 1975 y 1976; Deleuze, 1995) de los siglos XVIII y XIX. Desde la perspectiva arqueológica-genealógica (Foucault, 1975 y 1976; Varela y Álvarez Uría, 1991) resulta necesario reconocer tanto la especificidad de cada uno de estos espacios -escuela y familia- como que se constituyeron en términos de continuidad. En este sentido, como afirma Nakache (2005): “La familia y la escuela, (...) fueron [históricamente] pensadas como dos fases consecutivas de un mismo proceso. Concebidas como una suerte de primera y segunda parte en la vida de los niños y niñas modernos, parecían coordinar acciones y procedimientos socializadores de modo de complementar su labor” (p. 279). Desde esta perspectiva, escuela y familia son un producto histórico y su relación ha ido modificándose a lo largo del tiempo (Varela y Álvarez Uría, 1991; Neufeld, 2000; Nakache, 2005; Pineau, 2013). En las últimas décadas del siglo XX, los “espacios de encierro” (entre ellos, la escuela) atravesaron una crisis generalizada y están siendo interpelados por el modelo de las sociedades de control (Deleuze, 1995).

El neoliberalismo ha profundizado esta crisis y ha puesto en situación de competencia -e incluso de rivalidad- a familias y escuelas (Neufeld, 2000). Cerletti (2005) analiza contextos particulares de interacción entre las escuelas y las familias y afirma que en tiempos neoliberales se han redefinido “(...) los sentidos sobre responsabilidades educativas en un proceso de mutua responsabilización y culpabilización” (p. 175).

Si la escuela moderna tenía como horizonte la construcción de ciudadanía, en estos tiempos se ha producido el desplazamiento de esta figura a la de “consumidor[iii]” y la transformación de las escuelas en “ofertas” delimitadas por las posibilidades socio-económicas de las familias. En palabras de Neufeld (2000) “Nuestra vida, la de nuestras familias, de los niños que crecen en ellas, así como la de los docentes de nuestras escuelas, está sobre-determinada por las condiciones económicas, políticas y culturales generadas por el neoliberalismo” (p. 13). Entre estas condiciones que tensionan las relaciones entre las familias y las escuelas, es necesario reconocer que el ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia de COVID-19) redefinió -entre otras cuestiones- la participación de las familias en las escuelas.

Acerca de conceptos que articulan sentidos

Entre las investigaciones que han abordado las relaciones familia-escuela, resultan pertinentes dos de las dirigidas por Nora E. Elichiry. Desde la perspectiva psicológica situacional, concibe a las familias y las escuelas como entornos educativos específicos. Uno de los conceptos que retomamos en nuestra investigación es el de artefactos culturales (UBACyT 2004-2007) entendidos como “(...) modos formales e informales para entablar intercambio con las familias” (Torrealba y Scavino, 2006, pp. 3 y 4). Estos artefactos se constituyen en puentes o mediadores, que nos permitirán -a investigadoras y escuela- identificar las características que tienen las familias para la institución educativa, caracterizar los modos de intercambio privilegiados por la escuela y construir colaborativamente otros que favorezcan la trama escuela-familias-inclusión. Otro de los conceptos (UBACyT 2008-2010) es el de “fondos de conocimiento” (Moll y Greenberg, 1993) que refiere a aquellos saberes, en términos de información y estrategias que las familias han construido en sus prácticas cotidianas y que constituyen un patrimonio que se comparte con la comunidad. Sabemos, como afirma Arrúe (2009) que “La escuela y la familia han ido elaborando dispositivos de relación que siguen en vigencia. Sin embargo, en tiempos de crisis de las instituciones modernas, observamos que estos dispositivos operan como ‘formalismos’, respondiendo a construcciones de sentido que ya no están presentes en las familias a las que se dirigen (...)” (p. 94). Tender puentes entre ambos entornos requiere reconocer a quiénes están dirigidas las experiencias que se proponen. En palabras de Elichiry (2009): “La acción en el ‘aula’ continúa en las relaciones de los docentes con los lugares donde viven los alumnos y las alumnas, con las vidas de sus familias y sus relaciones con pares” (p. 24).

Desde el campo de las Ciencias de la Educación y la Psicopedagogía resultan interesantes los trabajos de Elina Dabas (2008). La autora se pregunta acerca de cómo favorecer el aprendizaje escolar y para ello propone revisar las relaciones entre las escuelas y las familias. En este sentido, sostiene que estos dos entornos educativos definen reglas, posiciones y relaciones específicas que delimitan las acciones de quienes participan. Y advierte que: “Al contrario de lo que se presupone, no existen familias desinteresadas o indiferentes por la educación de sus hijos, sino formas diferentes de expresar su interés que requiere del conocimiento de códigos culturales y comunicacionales” (p. 95). Para desnaturalizar estas ideas de sentido común propone historizar estas relaciones y criticar su problematización en términos dicotómicos - responsabilizando de la inadaptación a la escuela o a la familia indistintamente- ya que de este modo se sobreesimplifica la problemática y se reducen las posibilidades de análisis.

Desde una perspectiva antropológica, el concepto de participación resulta fecundo para nuestra investigación. Tradicionalmente centrado en la respuesta de las familias a los llamados de la escuela -reuniones de “padres”, entrega de boletines,

problemas de aprendizaje y/o de conducta- el desafío supone reconocer la necesidad de trabajar colaborativamente -ambos entornos- en la toma de decisiones. El concepto de participación real (Sirvent y Rigal, 2014) implica la posibilidad efectiva de definir y/o redefinir la situación, de tomar decisiones que reconozcan y alojen los distintos puntos de vista, de negociar y renegociar los significados y construir colectivamente el sentido de la actividad.

Neufeld (2000) y Rockwel (2010) -desde este mismo campo- advierten respecto de la utilización del singular que encontramos en la mayoría de las investigaciones referidas a las relaciones “familia-escuela”. Neufeld (2000) afirma que es necesario utilizar el plural en los dos conceptos de la relación ya que es imprescindible reconocer la heterogeneidad existente al interior de cada uno de ellos. Es la lógica homogeneizadora -que dio origen a la escuela moderna- la que explica el uso de los singulares que, entre otras cuestiones, ha instituido también la idea de un único modo de ser familia. Familia en singular, un modelo de familia “universal” que retrataron los manuales escolares y que prescribía roles específicos según géneros. Desde esta perspectiva: “(...) ‘la familia’ de los relatos escolares, es fácilmente evocable: ‘papá, mamá y los nenes’, con su división del trabajo y de la vida toda que asigna la privacidad -el trabajo no remunerado intradoméstico y la afectividad- a las mujeres, y lo público -el trabajo asalariado extradoméstico y la racionalidad- a los hombres” (Neufeld, 2000, p. 6).

Desde la perspectiva psicoanalítica resulta también ineludible interrogar este “universal”. Como decíamos en un artículo anterior (Sánchez y Torrealba, 2021), para que el universal se constituya como tal es necesaria una excepción, una proposición particular que lo niegue -no todos- y represente su límite. Así, la propia constitución de un universal resulta imposible y es esta imposibilidad la que abre el camino para pensar las singularidades, en plural: escuelas/actores institucionales y familias. “Aceptar este límite requiere posicionarnos desde unidades de análisis que reconozcan la complejidad. En este sentido, la perspectiva psicológica situacional nos permite pensar ese límite, introducir tensiones y complejizar la mirada” (p. 224).

Puntualizaciones para un cierre provisorio

En primer lugar, tal como anunciamos en la Introducción, nos parece importante justificar la necesidad de invertir, en nuestra investigación, el orden en el que tradicionalmente se ubican los términos de la relación familia-escuela. En tanto el trabajo de campo se desarrollará en una escuela de Nivel Inicial, pública y estatal, de Educación por el Arte (Ministerio de Cultura, CABA) y las relaciones de esta institución con las familias de *les niñas* que asisten a ella.

En segundo lugar, la pertinencia -que se desprende de lo anteriormente enunciado- del uso del singular para escuela ya que se trata de un estudio de caso en profundidad que centra su análisis en interrogar las relaciones de esta escuela con las

familias y analizar las experiencias desarrolladas tendientes a construir puentes entre ambos entornos educativos.

NOTAS

[i] Este proyecto fue presentado a la convocatoria para Otorgamiento de Subsidios: Programación Científica UBACyT 2023. Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica. Al momento de la presentación de este artículo (julio 2023) se encuentra en proceso de evaluación.

[ii] Utilizamos la letra “e”, para respetar el modo en que la institución con la que se desarrollamos el trabajo de campo se refiere a las infancias, a pesar de las exclusiones que proponen las “Recomendaciones sobre el uso de lenguaje no sexista”.

[iii] Dadas las restricciones respecto al uso de la “e” en las “Recomendaciones sobre el uso de lenguaje no sexista”, no encontramos otro modo de expresar este concepto que no sea, precisamente, sexista.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, J. (2016). Horizontes neoliberales en la subjetividad, Argentina, Grama Eds.
- Arrúe, C. (2009). Un piano en el puente. Experiencias educativas favorecedoras de inclusión. En Elichiry (comp.) *Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*, (pp. 89-109). Bs. As. JVE ediciones.
- Bendersky, B. y Aizencang, N. (2011). De formas y formatos: ¿Escuela para todos? N. Elichiry (Comp.), *La psicología educativa como instrumento de análisis e intervención. Diálogos y entrecruzamientos*, 47-58.
- Bleichmar, S. (2011). La construcción del sujeto ético. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cerletti, L. “Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños”. Cuadernos de Antropología Social, núm. 22, 2005, pp. 173-188 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina.
- Cole, M., y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. Salomon G.(comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Dabas, E. (2008). Compartiendo territorios: relaciones familia escuela, Argentina, Ensayos y Experiencias N° 36: Familias y Escuelas. Interacciones: encuentros y desencuentros. Construcción de acuerdos y consensos. Noveduc.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Ediciones Pre Textos.
- Elichiry, N. (2023). La evaluación como eje estratégico transversal. Construcción de conocimientos y procesos de apropiación. Proyectos institucionales y evaluación cualitativa, Bs. As, NOVEDUC.
- Elichiry, N. (2009). “Sujetos, Familias y Escuelas: continuidades y discontinuidades en aprendizajes cotidianos”, XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, CABA, 7-9 agosto 2008.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad*, Madrid, siglo XXI.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*, Bs. As., Siglo XXI.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, SXXI.
- Macchiarola, V., Mancini, A., Martini, C., y Montebelli, A. E. (2018). Nuevos formatos escolares para la inclusión educativa en Argentina. Los centros de actividades infantiles. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(77), 183-208.
- Moll, L. y Greenberg, J. (1993). "Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza". En Moll (comp.): *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en la educación*. Bs. As. Aique.
- Nakache, D. (2005). La tele -entre la familia y la escuela. En Memorias XII Jornadas de Investigación y 1er. Encuentro de Investigadores en Psic. del Mercosur. Fac. de Psic. UBA.
- Neufeld, M. (2000). "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social", Argentina, Ensayos y Experiencias N° 36: *Familias y Escuelas. Interacciones: encuentros y desencuentros. Construcción de acuerdos y consensos*. Noveduc.
- Pineau, P. (2013). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo" en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M.: *La escuela como máquina de educar: tres escritos como un proyecto de la modernidad*. Bs. As. Paidós.
- Rockwell, E. (2010). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares" en: Elichiry, N. (Comp) *Aprendizaje y contexto: relaciones e interacciones*, Buenos Aires, Manantial.
- Sánchez, A. y Torrealba, M. T. (2021). "Acerca de los Imposibles, Universal(es) y Normalidad(es): tejiendo tramas entre el psicoanálisis y la perspectiva psicológica situacional". *Memorias XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XXVIII Jornadas de Investigación*, Bs. As. Fac. de Psicología, UBA.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2014). "La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social". *Decisión Investigación Acción Participativa. Saberes para la acción en educación de adultos*, 38, pp. 7-12.
- Torrealba, M. T. y Sánchez, A. (2023): "Yo quiero ser Julieta - dijo Pedro: una experiencia de inclusión que interpela los estereotipos de género en la escuela". En Baichman, A., Flores, M., Guido, J. y Ramos, G. (coords.): *ESI - Entramando reflexiones y andares. Por una educación emancipatoria*. -C. C. de la Cooperación Floreal Gorini.
- Torrealba, M.T. y Gulman, P. S. (2022). "Experiencias que favorecen la inclusión educativa: cuando el aprendizaje se construye en el interjuego de voces." *Lúdicamente*, vol. 11, N° 22 (2022). ISSN-2250-723X
- Torrealba, M. T. y Sánchez, A. (2017). "Inclusión educativa: tramas de experiencias de lo común que interpelan las tradiciones escolares. Construyendo puentes entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis". En: *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XXIV Jornadas de Investigación - Bs. As., Fac. de Psicología, UBA*. ISSN 1667-6750
- Torrealba, M. T. y Scavino, C. (2006). "Hacia la construcción de comunidades de aprendizaje". En: *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación Internacional del MERCOSUR*, Fac. de Psicología, UBA, Bs. As. ISSN 1667-6750.
- Varela, J. y Álvarez Uria, F. (1991). *Arqueología de la escuela*, Madrid, Editorial La Piqueta.

DOCUMENTOS CITADOS

- Proyecto UBACyT (2004-2007). *Relaciones Familia - Escuela en Aprendizajes Cotidianos*, dirigido por Nora E. Elichiry.
- Proyecto UBACyT (2008-2010). *Aprendizaje situado. Interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en la familia*, dirigido por Nora E. Elichiry.
- Proyecto UBACyT (2020-2022). *Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la Perspectiva Psicológica Situacional y el Psicoanálisis*, dirigido por M. Teresa Torrealba.
- Ley Nacional de Educación 26206 (2006). [Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/>].