

## EXPERIENCIAS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: Cuando el aprendizaje se construye en el interjuego de voces<sup>1</sup>.

M. Teresa Torrealba  
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología  
Paula Sofía Gulman  
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología – CONICET-UBA/FSoc/IIGG  
paula.sofia.gulman@gmail.com

*Cita: Torrealba María Teresa y Paula Sofía Gulman. Experiencias que favorecen la inclusión educativa: Cuando el aprendizaje se construye en el interjuego de voces Lúdicamente, Vol. 11, N°22, Año 2022. Mayo-Septiembre 2022, Buenos Aires (ISSN 2250-723x). Este texto fue recibido el 01 de abril de 2022 y aceptado para su publicación el 01 de julio de 2022.*

### Resumen:

Este artículo constituye un avance del 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. Indagamos acerca de las concepciones sobre inclusión educativa que sostuvieron las entrevistadas de una institución de Nivel Inicial –pública, de gestión estatal– de Educación por el Arte (CABA). Trabajamos con una metodología de análisis de contenido cualitativo, discursivo y documental (Andreu Abela, 2002), en entrevistas realizadas a las integrantes del Equipo Coordinador y la pareja pedagógica del Taller 4.

A partir del material empírico recabado, en el primer apartado identificamos núcleos articuladores que permiten pensar la inclusión educativa en una trama que articula derechos, aprendizaje escolar, participación y subjetividad y en la que el derecho de los niños a jugar constituyó el motor de los procesos de aprendizaje. A la luz de estos núcleos articuladores, en el segundo apartado analizamos una experiencia que conformó un "proyecto/juego". En esta experiencia el aprendizaje escolar es entendido como proceso colectivo que entreteje los procesos singulares de quienes participan de la actividad y en el que el juego constituye la trama sostén para la construcción del conocimiento situado y la inclusión educativa.

Palabras clave: inclusión educativa – juego – participación – subjetividad – aprendizaje situado.

### Abstract:

This article constitutes a preliminary work based on a UBACyT Project (2020-2022) titled "School experiences that favor educational inclusion: an approach that weaves a situational psychological perspective and psychoanalysis", directed by M. Teresa Torrealba. We explore the notions about educational inclusion held by the interviewees of a Kindergarten –a public and state institution– that follows the program of Education through Art (City of Buenos Aires). Our work methodology responds to a qualitative, discursive and documentary content analysis (Andreu Abela, 2002). We worked with the interviews of the members of the Coordination Staff and the teaching partners of Kinder 4.

Within the analyzed empirical material, in the first section we identify articulating cores to think about educational inclusion in a weave that intertwines children's rights, school learning, participation and subjectivity and in which the children's right to play constituted the engine for learning processes. Bearing these articulating cores, in the second section we analyze an experience that shaped a "Play/Project". In this experience, the school learning is understood as a collective

<sup>1</sup> El título de este artículo es en reconocimiento a Nora Emilce Elichiry, quien nos impulsó a aprender. La frase "(...) el aprendizaje se construye en el interjuego de voces" corresponde al artículo "Conversaciones sustantivas en el aula" (Elichiry, 2013: 57).

process that intertwines the singular processes of whom participate in the activity and in which play constitutes the foundation of the construction of situated knowledge and educational inclusion.  
Keywords: educational inclusion – play – participation – subjectivity – situated learning

## Introducción<sup>2</sup>

Este artículo constituye un avance del 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.

El proyecto propone abordar la problemática de la inclusión educativa recuperando experiencias escolares –que desde la perspectiva de las actoras institucionales entrevistadas– la favorezcan. En este sentido, nos preguntamos por las características que presentan estas experiencias y las significaciones que quienes participaron de esta primera etapa del estudio asignan a las mismas.

En el primer apartado, *Acerca de la inclusión educativa*, se analizan las concepciones sobre inclusión que sostuvieron las entrevistadas de la institución pública estatal de Nivel Inicial en la que se desarrolló parte del trabajo de campo. Esta escuela depende del Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien funciona desde 1979, alcanzó su reconocimiento formal en 1995. Les niñas que asisten a la misma residen, en su mayoría, en zonas aledañas. Su Diseño Curricular se basa en los lineamientos de la Educación por el Arte<sup>3</sup> (CABA).

En el segundo, *Podemos hacer una película*, se aborda una experiencia escolar referida por una de las docentes entrevistadas. Este relato surgió –en el contexto de la entrevista referida– a partir de la pregunta: “Si te pidiéramos que nos contaras alguna experiencia escolar que favoreció la inclusión educativa, ¿cuál compartirías?”

Para este estudio, se utilizó una metodología de análisis de contenido cualitativo, discursivo y documental (Andreu Abela, 2002). Los datos se sistematizaron en función de los objetivos del proyecto de investigación. Las entrevistas, semiestructuradas, organizadas por ejes, permitieron incluir preguntas para precisar conceptos, pedir ejemplos y ampliar la información (Sampieri, 2015). Se trabajó con las entrevistas realizadas –en noviembre y diciembre del año 2020<sup>4</sup>– a las integrantes del Equipo de Coordinación conformado por la coordinadora pedagógica, la coordinadora psicopedagoga y la coordinadora psicóloga, y a las docentes de la pareja pedagógica del Taller 4<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Para el presente trabajo decidimos hacer uso del lenguaje inclusivo respetando el modo en que las actoras institucionales entrevistadas refieren a les niñas.

<sup>3</sup> Para respetar el anonimato de la misma, no se mencionará, a lo largo del trabajo ni en las referencias bibliográficas, ningún dato que permita identificarla.

<sup>4</sup> Las entrevistas se realizaron virtualmente en el marco de la emergencia por la pandemia del COVID-19.

<sup>5</sup> En esta institución no refieren a “salas” sino a “talleres”. Taller 4 indica que les niñas que participan del mismo tienen 4 años cumplidos al 30 de junio de ese año. Cada taller es coordinado por una pareja pedagógica conformado por una docente con título de Profesor de Educación Inicial y una docente de artes.



## I. Acerca de la inclusión educativa

En este apartado se analizan las concepciones que sostuvieron las entrevistadas cuando se les preguntó a qué se referían con “experiencias que favorecen la inclusión educativa”. El proceso de sistematización de datos y el análisis del material empírico recabado permitió identificar –a partir de lo que refirieron respecto a la inclusión educativa– ciertos núcleos articuladores que hemos organizado en términos de: inclusión y derechos; inclusión y aprendizaje; inclusión y participación; inclusión y subjetividad.

El análisis de estos núcleos articuladores configura la trama conceptual que nos permitirá abordar el proyecto *Podemos hacer una película* como una experiencia que favoreció la inclusión educativa. Trama en la que el juego constituyó el motor de los procesos de aprendizaje.

### I.1. Inclusión educativa y derechos: escolarización y juego

Pensar la inclusión en términos de derechos implica reconocer 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. La Ley Nacional de Educación (Ley 26.206) establece para los fines y objetivos de la política educativa nacional, en su artículo 11 garantizar, en el apartado e, “(...) la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos (...)”; en el g, “(...) el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley Nº 26.061; y en el h, “(...) el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades”.

Respecto a las condiciones de acceso, permanencia y aprendizajes de calidad apareció –en los discursos de las entrevistadas– el reconocimiento del marco legal referido. Así, la Coordinadora Psicopedagoga sostuvo que una experiencia inclusiva es aquella que:

**(...) genere buenas condiciones de aprendizaje, que garantice el derecho del acceso a la educación de todos los niños y las niñas (...). Que pueda tener en cuenta las necesidades y particularidades de cada sujeto, que para cada uno y cada una, haya una mirada singular (...), tener esa flexibilidad, muy necesaria, para pensar qué le está pasando y cómo acompañar y cómo generar buenas condiciones para que ese niño o esa niña pueda permanecer en el jardín y empezar a transitar su escolaridad. (C., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020)**

Refirieron también, a situaciones que requieren ampliar la mirada, de la escuela al sistema educativo, en este caso el de CABA. ¿A qué nos referimos? Las coordinadoras entrevistadas coincidían en que la institución en la que trabajan asume la responsabilidad de acompañar a las familias cuando así lo necesitan no solo en los procesos de acceso sino también en los de pasaje entre niveles educativos, en este caso entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario.

En esta línea, la coordinadora pedagógica describió una situación en la que acompañaron a una de las familias en el proceso de acceso al sistema educativo:

**Hay una niña (...) de Misiones, que llegó a Capital Federal con su mamá y su papá porque su papá había encontrado un trabajo de ayudante de gastronomía y por eso se vinieron con la mamá y el hermanito. Llegaron a Buenos Aires y entonces fueron al Distrito Escolar a anotar a la nena. No encontraba vacante para la sala de cinco. Justo da la casualidad**



que en ese mismo distrito se encuentra con una mamá del jardín. Entonces esta mamá le dice que había una vacante en el grupo de su hija [acá en este jardín]. Que venga urgente a ver si tenía esa vacante. Viene esa mamá, teníamos esa vacante, entonces ingresó, pasó, llenó los datos, trajo el documento, ingresó la nena, la conocimos ahí y le dijimos: ‘- Bueno, mañana venís al jardín; -Dale, sí’. (J., comunicación personal, 4 de diciembre del 2020)

La situación de la familia de esta niña –a la que hacía referencia la coordinadora pedagógica– conforma un ejemplo que visibiliza la problemática de la falta de vacantes en las escuelas estatales del Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta familia, como muchas de las que habitan la zona sur de CABA, forma parte de los conjuntos sociales que migran de sus lugares de origen y llegan a la ciudad de Buenos Aires en busca de mejores oportunidades.

Respecto al pasaje de nivel, en este caso del Nivel Inicial al Nivel Primario, la coordinadora psicopedagoga relató otra situación:

**Vinieron al jardín e hicimos juntos la inscripción online. Ayudamos también un poco a encarar la búsqueda de la primaria. Siento que es una familia con la que hemos trabajado muchísimo para que el niño pueda estar bien. Primero alojando mucho a la mamá sobre todo y después al niño que hizo un proceso muy lindo. (C., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020)**

Este fragmento invita a reflexionar acerca de la inscripción online, implementada desde hace años, por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La inscripción online supone familias con acceso y dominio de los recursos tecnológicos imprescindibles para acceder a una vacante en el sistema educativo público estatal.

Ambos casos advierten respecto a mecanismos de exclusión –más o menos explícitos– instituidos como política de estado que afectan siempre a los mismos, aquellas familias que más necesitan de la escuela.

Además de pensar la inclusión educativa en términos del derecho a la escolarización, resulta necesario pensarla también en términos del derecho de les niñas a jugar. La “Convención sobre los Derechos del Niño” (1990), en su artículo 31.1 sostiene que: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”. Su importancia radica en que el juego constituye un derecho fundamental para el desarrollo integral de les niñas. Jugando aprenden... Aprenden acerca del mundo, aprenden a habitar el mundo, aprenden con y de les otros.

En la experiencia que analizamos en el apartado *Podemos hacer una película*, el derecho al juego es central. “Hicimos un corto que filmamos, escribimos el guión. [Les niñas] dibujaron y crearon los personajes. Desde el comienzo del juego trabajamos en grupos, en pequeños grupos...” (P., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020). En la voz de esta docente el concepto de juego significa a todo el proceso. Es decir, refiere al proyecto en su totalidad como un proceso que define como juego: al que en adelante referiremos como el proyecto/juego, en tanto las propuestas constituyen –siempre– invitaciones a jugar.

**Proponemos pensar la inclusión educativa en términos de derecho a la escolarización y el derecho de les niñas a jugar:**



**(...) no como enunciado sino como “praxis” en el sentido freireano del término: “unión inquebrantable entre acción y reflexión” (Freire, 1970: 98). Desde esta posición, la inclusión supone ese inédito viable que orienta la praxis y hacia “cuya concreción se dirigirá su acción” (Freire, 1970: 117), aquello que tensiona las posibilidades y moviliza la acción de educadores y educandos al confrontar y disputar con los modelos de exclusión. (Torrealba y Sánchez, 2017: 292)**

## **I.II. Inclusión educativa y aprendizaje escolar**

Garantizar la inclusión educativa implica no solo generar condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo sino también garantizar aprendizajes de calidad. Es decir, generar las condiciones para que todos los niños aprendan y se apropien de aquellos conocimientos que se construyen en el contexto escolar. En este sentido, cabe señalar una obviedad: las relaciones entre inclusión educativa y aprendizaje escolar nos sitúan necesariamente en la escuela.

Desde el marco teórico que sostenemos, toda referencia a aprendizaje implica el concepto de aprendizaje situado. Es decir, analizamos los procesos de aprendizaje desde la perspectiva Histórico-Cultural (Cole y Engeström, 2001) y una unidad de análisis que visibiliza la complejidad de las interacciones involucradas. Unidad de análisis que permite hacer foco en las actividades compartidas y en situaciones y contextos específicos (Zion y Torrealba, 2021).

Proponemos pensar la relación entre inclusión y aprendizaje en la escuela a partir de algunos ejes construidos en términos de: proyectos institucionales; propuestas pedagógicas; procesos de enseñanza y aprendizaje; y procesos de subjetivación que acontecen situadamente en el contexto de la construcción de un colectivo.

La Coordinadora Psicóloga, a la pregunta “¿A qué te referís con inclusión educativa?”, respondió “(...) me parece que tendría que ver con todas aquellas propuestas que pueda ofrecer la institución (...) para propiciar un mejor aprendizaje al niño o niña en cuestión” (E., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020). Y con su respuesta entrelaza inclusión y aprendizaje.

En esta escuela, tanto el equipo de coordinación como las docentes, al preguntárseles por experiencias de inclusión educativa refirieron, en todos los casos, a una propuesta inicial – en el contexto de cada taller– que tiene como condición la inclusión y que constituye el origen de los proyectos/juego que desarrollarán a lo largo del año. Así, la Coordinadora Pedagógica comentó:

**(...) en general todos [los grupos] tienen ese objetivo. Por ejemplo, la creación de un personaje colectivo. Ese es como el caballito de batalla ¿verdad? La idea a veces se modifica y en vez de hacer un personaje puede terminar siendo un objeto. ¿No? Por ahí es un barco y entonces la idea es que ese barco nos lleva y nos contiene. (...) La idea de poder ir tomando cómo cada sujeto puede ir aportando a esa construcción colectiva que puede (...) tomar distintas formas pero es como esta construcción que por lo general son personajes: hay muchos lobos, hay muchos cocodrilos y ese tipo de bichos por ahí, pero son personajes que después empiezan a acompañar al grupo en esa conformación de que esto es algo que tenemos en común todos y que construimos juntos. Entonces partir desde ahí, desde ese lugar fundante hace que se incluyan. (J., comunicación personal, 4 de diciembre del 2020)**

Esta propuesta, como otras, impulsa y va conformando un proyecto/juego que se va resignificando a partir de la participación de los niños en las distintas situaciones que plantean las docentes y la diversidad de materiales que tienen a disposición para jugar, explorar, descubrir...

Victoria Prieto (2021), en “Un ratito más para jugar”, nos ayuda a imaginarlas:

**Transformamos las aulas en playas para pedir deseos, bosques para acampar, en el espacio para recorrer en nave espacial, en laboratorios para investigar porque, como bien dijo Rosario Vera Peñaloza: “es así como trabajamos aunque parezca que jugamos”. [...] Dijo Chiqui González en una de sus conferencias que “La Patria es saber jugar”, porque es el juego la manera que encuentran los niños de habitar el mundo, porque jugando hacen suyos los lenguajes.**

Una propuesta que provoca e invita a jugar. Como señaló la Coordinadora Pedagógica en referencia a uno de los proyectos: “(...) hubo una parte que es súper lúdica, el jugar con los personajitos, podían pasar horas después haciendo eso. Como que poder encontrarle todos los contenidos que atravesó el proyecto pero al mismo tiempo seguir manteniendo esa magia” (J., comunicación personal, 4 de diciembre del 2020). Juego que constituye el motor del aprendizaje y la trama/sostén para la construcción de conocimiento situado.

**En el jugar-hacer el niño experimenta y elabora sus experiencias, expresa sus emociones y supera sus temores. Mediante el juego establece las primeras relaciones sociales y aprende a ser miembro de un grupo y a participar cooperativamente en una actividad descubriendo, al mismo tiempo, cómo es él mismo y los que lo rodean. Así, el juego es el medio por el cual el niño se introduce en el mundo. [...] El juego es siempre una experiencia creadora. Ahora bien, (...) el jugar en tanto experiencia creadora requiere espacio y tiempo, y tiene intensa realidad para el que juega. (Diseño Curricular, 1995: 11)**

Un proyecto colectivo que se construye colaborativamente, alojando las diferentes voces, de los niños y sus docentes. Esta construcción tiene que ver con una escucha atenta de parte de las maestras, con las conversaciones que propician diariamente con los niños y las que propician entre pares sobre aquello que les convoca y les permite hacer aportes originales. Estas propuestas pedagógicas –que van cobrando forma y tomando un nombre, en principio provisorio– articulan los distintos contenidos curriculares en cada taller.

**El taller como sistema de actividad entreteje lo vivencial y lo experiencial. Cuando se proponen proyectos que plantean problemas desafiantes favorecemos el deseo de participar... Los sentidos juegan a pleno... sorpresa, alegrías, temores, incredulidades... Recordemos que el aprendizaje es un proceso que entrama lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo. (Torrealba, 2018: 122)**

### I.III. Inclusión educativa y participación

Establecer relaciones entre los conceptos de inclusión educativa y participación adquiere ciertas especificidades si las pensamos situadas en la escuela. En este sentido, concebimos el aprendizaje escolar “como un proceso de creciente participación en prácticas situadas” (Torrealba, 2018: 117), y decimos *creciente*, porque a participar se aprende participando.

En este proceso, la grupalidad es una construcción que se va tejiendo en el espacio del taller. Hilos que entran el intercambio con otros (docentes y pares), las propuestas y los

artefactos culturales que median la actividad. Hilos singulares y tramas colectivas, una apuesta a que les pibxs saben y tienen hipótesis sobre lo que se plantea, que en su decir/hacer traen lo aprendido en otros contextos y en esa construcción se crea lo nuevo. Porque lo *nuevo* sucede en esos “entre”. Proponemos

**(...) una concepción de aprendizaje que visibiliza los “entre”. Lo nuevo sucede en esos “entre”. Es en la tensión entre lo singular y lo colectivo que reivindicamos las “s” de los plurales que desafían las miradas únicas y resisten las imposiciones homogeneizantes y homogeneizadoras. Ese espacio simbólico que sólo se constituye en el encuentro entre quienes participan de la actividad, mediado por los artefactos culturales y se despliega en tiempos y espacios específicos (...) que articulan singularidades y colectivos entrelazando herencias y novedad, posibilitando futuros. (Torrealba, 2018: 121)**

En palabras de la Coordinadora Pedagógica:

**(...) nosotros trabajamos desde una concepción de grupalidad en donde uno puede (...) aprender del par y puede estar en una experiencia en donde el aprendizaje sea un valor colectivo (...). Eso implica que uno está integrándose a un nosotros, a un colectivo, a una forma de construir grupal (...). Todos venimos de algún lugar diferente y contamos con recursos diferentes que tenemos que adaptar o transformar para poder incluirnos en ese colectivo ¿no? para poder revalorizar, o relegar, o resignar, una transformación para poder adaptarnos a conformar esa grupalidad. (J., comunicación personal, 4 de diciembre del 2020)**

En esta misma línea, V., una de las maestras refiere críticamente a las tradicionales etiquetas que (des)califican las diferencias. Son los modos de clasificar a los sujetos derivados del modelo médico hegemónico sostenidos en “(...) criterios diagnósticos puramente sintomáticos centrados en las diferencias interindividuales” (Elichiry, 2004: 15). En sus palabras:

**A mí me parece que la inclusión tiene que hablar de todes. O sea, no sólo de quienes tiene un diagnóstico o no lo tienen aún (...) o de diferencias sociales; sino de realmente la inclusión grupal como comunidad, que todes formemos parte de una comunidad. Si todes formamos parte (...) creo que podemos hablar de inclusión. (V., comunicación personal, 4 de diciembre del 2020)**

Sabemos que la tradición escolar, aunque no sólo la escuela, ha instituido el culto a la homogeneización. Sabemos que el horizonte de la homogeneidad supone “un patrón consensuado socialmente” como si hubiera un único modo de ser alumne (Ferreiro, 2006). Decimos que los proyectos pueden tener la potencia de discutir, de problematizar el supuesto respecto a que los grupos homogéneos favorecen el aprendizaje. Como señaló V.: “Presentamos actividades en las que pudieran participar todes (...)” (V., comunicación personal, 4 de diciembre del 2020). Sus palabras enfatizaban el hecho de que son las actividades que presentan las que habilitan la participación de todes les niñes, porque ese es un objetivo central del armado de cada propuesta.

Aquello que sucede en el taller articula los contenidos curriculares –comunes a todas las escuelas– y los lenguajes artísticos propios de esta institución de Educación por el Arte. Podemos decir que se trata de propuestas que son pensadas interdisciplinariamente y cuyos contenidos son trabajados a partir de distintas situaciones. En este sentido, implican un espacio del que les pibxs se apropian y que se va conformando a partir de cómo quienes



participan de la actividad, transitan y transforman ese espacio. Las docentes están atentas a lo que dicen y hacen les niñas, intervienen recuperando las distintas voces, abriendo nuevas preguntas, mostrándose no teniendo todas las respuestas, legitimando aquellas invenciones que aportan a la construcción del sentido de la actividad.

Aquí, una cuestión a señalar: es necesario, nos atrevemos a decir, imprescindible que les adultes enseñen, como afirma Bleichmar (2008), "(...) que uno no tiene todas las respuestas, sino que las construye a partir de los nuevos modos que la realidad le trae, y proponerle no sólo respuestas, sino un verdadero modelo de pensar los interrogantes" (p. 140).

Se trata de acompañar el proceso de entretejer las distintas voces, las palabras, los sentimientos, los distintos climas que se van sucediendo. En este sentido, el espacio sistemático de reflexión entre coordinadoras y cada pareja pedagógica favorece aprendizajes de calidad. Porque en ese espacio se analiza el sentido de las propuestas, se hace lugar a las voces de les pibxs, se historizan las trayectorias, se discute la pertinencia de las herramientas e instrumentos mediacionales más apropiados en función de los objetivos de los proyectos/juego de cada taller. Un espacio para la construcción colectiva. Un espacio en el que les docentes aprenden con otros.

**Niñas que aprenden participando en prácticas situadas. Docentes que participan de espacios sistemáticos donde piensan críticamente sus prácticas. Porque como dijo P., otra de las docentes: "Creo que todas las personas, en este caso les niñas, pueden aportar y participar de diferentes maneras" (P., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020).**

En este recorrido, recuperamos el concepto de *participación real* (Sirvent y Rigal, 2014). Participación que implica la posibilidad efectiva de definir y/o redefinir la situación, de tomar decisiones que reconozcan los distintos puntos de vista, de negociar y renegociar los significados y construir colectivamente el sentido de la actividad. Desde esta perspectiva, "(...) el aprendizaje se produce en acciones compartidas y en la interacción con otros que desde sus diferencias, ofertan producciones cognitivas y simbólicas que actúan como andamiaje (Torrealba y López, 2013a: 77; Torrealba, 2018: 107).

#### **I.IV. Inclusión educativa y subjetividad**

Resulta necesario, para analizar esta relación, precisar de qué hablamos cuando nos referimos al concepto de subjetividad. Sostenemos que la subjetividad se construye en forma situada en la interacción con otros, mediada por el lenguaje, en contextos culturales específicos. En otras palabras, "(...) la subjetividad se construye siempre en forma situada, (...) no existe subjetividad que se constituya sin otros, sin lenguaje, sin cultura, sin intersubjetividad (Vigotsky, 1988)" (Sánchez, Torrealba y Arrúe, 2016: 324).

Silvia Bleichmar (2008) plantea dos cuestiones que nos parecen centrales –para este análisis– respecto a los procesos de subjetivación. Por un lado, ubica la responsabilidad de la escuela respecto tanto a los procesos de subjetivación como a los de re-subjetivación. Respecto a los primeros, sostiene que "(...) la escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad" (p. 27). Respecto a los segundos, señala la necesidad de poder pensar la escuela como un lugar de re-subjetivación, en el sentido de brindar espacios y herramientas para la construcción de



nuevas subjetividades, más inclusivas, más éticas, porque las obligaciones éticas para con el otro suponen una mirada más abarcativa del semejante (Zion y Torrealba, 2021). Por el otro, resulta necesario comprender la íntima relación entre subjetividad y futuro. Un proyecto, para tener lugar, requiere la creación de una realidad diferente a la existente. Como afirma Bleichmar (2008), "(...) la subjetividad sólo puede construirse sobre la base de proyectos futuros" (p. 11).

Decíamos que en esta institución las entrevistadas hacían referencia a los proyectos cuando se les preguntó por experiencias que favorecen la inclusión educativa. La planificación por proyectos necesariamente instituye la dimensión histórica y la noción de futuro ya que les niños junto a sus docentes los van construyendo, reconstruyendo y recreando en función de lo que acontece a partir de la participación en las diferentes situaciones. Asimismo,

**(...) resulta un formato privilegiado para generar conocimiento con sentido, al reconocer la complejidad de los contenidos escolares y la necesidad de abordarlos desde propuestas interdisciplinarias. En tanto el taller, como sistema de actividad, habilita –desde lo vivencial y lo experiencial– la exploración, el juego, el descubrimiento, la imaginación, la creatividad y promueve la reflexión y la conceptualización, procesos que se despliegan de modo interdependiente en el interjuego de voces entre docentes y estudiantes y entre pares". (Torrealba, 2018: 114)**

Finalmente, otro aspecto interesante a señalar es el carácter interdisciplinario de los proyectos ya que no sólo ofertan distintas posibilidades de subjetivación al habilitar el juego como modo privilegiado de participar en las distintas situaciones, sino que también promueven diversos modos de participación y acceso al conocimiento. "Los lenguajes artísticos, en tanto instrumentos y contenidos culturales pueden enriquecer la fascinante tarea a la que invitamos cotidianamente a nuestros alumnos para apropiarse del mundo" (Torrealba, 2015: 47).

## II. Podemos hacer una película: análisis de una experiencia escolar

Desde la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural, Cole y Engeström (2001) proponen al *triángulo extendido del sistema de actividad* como unidad de análisis que incorpora la pregunta por las interacciones entre los sujetos, los instrumentos mediadores, el objetivo de la actividad, las reglas que la regulan, la división del trabajo y la comunidad. Como señalamos en *Inclusión educativa y aprendizaje escolar*, esta unidad de análisis permite hacer foco en las actividades compartidas y en situaciones y contextos específicos.

En este apartado, analizamos una experiencia escolar. Pensamos la experiencia como sistema de actividad, en la cual niños, maestras, coordinadoras y familias son sujetos activos, involucrados en una tarea conjunta. Se trata de pensar cómo se relacionan los distintos elementos del sistema y en qué sentido constituyen prácticas escolares favorecedoras de inclusión educativa a partir de la trama conceptual que desarrollamos en el apartado anterior: *Acerca de la inclusión educativa*.

Entrevistadora (E): Si te pudiéramos que nos contaras alguna experiencia escolar que favoreció la inclusión educativa, ¿cuál te parecer interesante para compartir?

P: El año pasado trabajamos gran parte del año, la segunda mitad, sobre una idea que fue surgiendo de ellos del universo, el sol y la luna. Integrando muchos lenguajes, desde lo más científico hasta lo poético. Y desde ahí hubo muchos momentos en los que era posible diferentes formas de participar. (...) Era muy variado, desde la escritura, pintura, actuar. Hicimos un corto que filmamos, escribimos el guión. Dibujaron y crearon los personajes. Desde el comienzo del juego trabajamos en grupos. En pequeños grupos estuvo bueno. Nos pudimos organizar de tal manera en la que cada una podía estar acompañando a cada grupo. Entre los 20 es más difícil, cuando éramos 5 era otra cosa. (...). Poder ver que el que a veces pareciera que no aporta sí estaba aportando siempre. (...)

La idea de hacer un corto nació de ellos. Estábamos jugando con sombras y estos personajes que inventaron del universo. Y uno dijo “podemos hacer una película” y fue como “sí, buenísimo”. Y es estar ahí en ese momento, en el que uno dijo eso en el medio de jugar con sombras. Y fueron muchos pasos, y fue muy complejo. Una película es un montón, grabamos, hicimos los sonidos, las grabaciones de las voces. Llegamos muy corriendo. Invitamos a las familias a una sala de cine (...). Trabajamos con talleres especiales. En teatro, el movimiento de los personajes, pensar en ese universo. Y en música, hicieron los sonidos y vieron cómo se hacen sonidos en películas. El sonido del espacio, no solo de hablar. (...) Antes de comenzar con la película rescatamos películas que se habían hecho otros años. Y les mostramos algunos otros cortos que hicieron algunas otras personas. Para que ellos vean que niños de su misma edad habían hecho una película. Qué podía aparecer, qué no, elegir vestirse de negro, o no. Estuvo bueno ver qué habían hecho otros chicos.

E: ¿Qué decisiones tomaron los pibxs?

P: Varias, así como significativas: el nombre de la película, fue a votación. Dijimos que lo íbamos a pensar entre todos después de haber filmado. Ese fue un momento de “listo de ideas”, vamos a trabajar con las ideas que tenemos. Porque si no era “y puede pasar tal cosa, y puede pasar tal otra...”. Y cuando ya estaba casi terminada nos pusimos a pensar el título entre todos, hicimos votación. Surgió de ellos también al ver estos otros cortos que les parecía que estaba bueno vestirse de negro. Porque eran títeres planos, con figuras y varilla. Pero que ellos también aparecían, sus cuerpos. Entonces decidieron vestirse de negro. Y toda la historia sí fue de ellos. Jugamos con las figuras, las sombras. Las figuras estaban pintadas con pintura fluorescente, la que brilla en la oscuridad. Y justo en el taller de títeres hay una luz negra y conseguimos esa pintura y jugamos con la luz negra. Y todo lo que pasa con esa luz con otros objetos, los delantales, etc. Y les propusimos que empiecen a pensar qué pasa entre estos personajes, entre los miles que había para la película. Fue un tiempo de jugar e inventar historias y pusimos en común qué cosas habían inventado. Se agruparon y fueron compartiendo y armando. Tenía capítulos. Ese fue un tema, porque había algunos que decían “bueno la película que vamos a hacer nosotros”. Bueno esa puede ser otra película. La idea es que sea toda una y se llame toda igual. No fue tan fácil para algunos (P., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020).



El “proyecto de hacer un cortometraje” como ejemplo de una experiencia que favoreció la inclusión fue el modo en que P., una de las docentes entrevistadas, lo nombró. Sin embargo, como veremos, no fue una idea con la que iniciaron esta experiencia.

**Se fue dando, no es que desde el comienzo dijimos de hacer un corto. La idea de hacer un corto nació de ellos. Estábamos jugando con sombras y estos personajes que inventaron del universo y uno dijo “podemos hacer una película” y fue como “sí, buenísimo”. (P., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020)**

La idea de “podemos hacer una película” no surge en el vacío sino a partir de un proceso de trabajo en que les niños exploran y juegan en un espacio que les convoca. Exploran y juegan con sombras, con imágenes proyectadas sobre las paredes y sobre sus cuerpos... Exploran el universo y juegan con una multiplicidad de materiales que los desafían... Exploran y juegan... Sabemos que, como afirman Aubert y Caba (2010): “El juego facilita que los niños muestren sus intereses y emociones, transformen sus conflictos en oportunidades de aprendizaje, entablen nuevas relaciones y profundicen las existentes...” (p. 91).

Es el juego, ese juego con las sombras y los personajes que les niños fueron inventando, lo que dio lugar a lo inédito. Lo inédito no siempre se presenta del mismo modo, aunque siempre aparece de la mano del juego si sabemos leerlo. El juego, como relató la coordinadora psicopedagoga, posibilitó una mañana que una niña que, en sus palabras era “muy introvertido, no hablaba” se arriesgara a participar: “(...) jugando en el patio un día nos señaló una hormiga que estaba caminando por ahí y cuando empezamos a hablar de las hormigas, empezó a hablar, a decir algunas palabras. Fue como descubrir el universo de las hormigas con él en el patio (C., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020). Y en este ejemplo, palabras que hacen trama entre una niña que de la mano de una hormiga y una adulta –que interpretó la situación– arriesgó su voz. Jugando, los niños “experiancian”, arriesgan sus ideas y toman decisiones sobre lo que sucede y les sucede.

Como dice P., es el “estar ahí en ese momento, en el que uno dijo eso en el medio de jugar con sombras” (P., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020). Y es, *en ese estar ahí*, en ese encuentro, que una idea se transforma en proyecto, resignifica el sentido de la actividad en curso y la reorienta al redefinir el objetivo de la misma.

Los dichos de la docente entrevistada permiten ubicar la posición que asumen los niños en el sistema de actividad. La resignificación y reorientación de esta experiencia no se redujo a la propuesta de una niña de hacer una película. Todos tuvieron una participación real en ese proceso: inventaron las historias que conformaron el guión, grabaron las voces, crearon los efectos sonoros, eligieron el vestuario... Y, en este proceso aprendieron. Porque el juego, en tanto experiencia creadora,

**(...) resulta un factor básico de desarrollo en la medida en que el niño participa en una situación ficticia o imaginaria y se sujeta a las reglas de comportamiento que la regulan, aun cuando con frecuencia no domina esos comportamientos en los escenarios reales de participación. (Aizencang, 2010: 34)**

La decisión de hacer una película “surgió de ellos”, dijo la docente entrevistada pero también, el vestirse de negro, la historia en sí, el nombre de la película –entre otras– fueron decisiones tomadas por los niños. El relato de la experiencia visibiliza tanto los procesos de discusión y elección acerca de aquello que sucede en el taller, así como los

acompañamientos de las docentes en el proceso de escritura del guión, el juego con sombras, la realización y el trabajo con los títeres de varilla, la creación de efectos sonoros...

Creemos que habilitar estos espacios de decisión resulta fundamental para pensar la experiencia en términos de participación e inclusión. Asumir el desafío de habilitar todas las voces y que efectivamente todes pudieran definir y redefinir el sentido de la actividad, decidir sobre aquello que se crea y recrea en el taller, resulta imprescindible a la hora de tejer un espacio que propicie el trabajo colaborativo, cooperativo y colectivo. Sabemos que "(...) la clave de la participación real de los niños resulta de habilitarla y que sea sostenida por los adultos que compartan su vida diaria" (Arrúe, Elichiry y Savino, 2008: 137).

Proponer situaciones que promuevan la participación real requiere reconocer que es necesario habilitar distintos modos de participación. En este sentido, la docente señaló que trabajaron "(...) integrando muchos lenguajes, desde lo más científico hasta lo poético [lo que posibilita] diferentes formas de participar" (P., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020). Como dijimos en el apartado acerca de las relaciones entre inclusión educativa y participación, las propuestas desde los distintos lenguajes resultan clave a la hora de habilitar diferentes puertas de entrada a la actividad. En esta experiencia, las propuestas lúdicas de las docentes de teatro y música enriquecieron el proyecto: "(...) trabajamos con talleres especiales. En teatro, el movimiento de los personajes, pensar en ese universo. Y en música, hicieron los sonidos y vieron cómo se hacen sonidos en películas" (P., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020). Coincidimos con Aizencang (2010) cuando afirma que "(...) en el marco de escenarios lúdicos los niños aprenden a dominar ámbitos del saber y saber-hacer complejos, preservando su significado cultural. Por esa razón concebimos la actividad lúdica como relevante para el aprendizaje y el desarrollo subjetivo" (p. 27).

En el transcurso de este proyecto les niños asumieron distintas posiciones a las que accedieron a partir del juego: así, fueron escritorxs, titiriteres, guionistas, sombristas, sonidistas... Considerar el hacer una película en términos de creación y concebir al conocimiento en términos de acción, permite pensar –desde la Psicología Histórico-Cultural– que se trata de experiencias sostenidas en la actividad creadora que hace del ser humano "(...) un ser proyectado hacia el futuro, un ser que crea y transforma su presente" (Vigotsky, 2003: 13). Tanto niños como docentes construyeron, reconstruyeron y recrearon las situaciones propuestas en función de los objetivos de la actividad: hacer una película. Como dijimos anteriormente, "(...) los proyectos futuros no se establecen sobre la realidad existente, sino sobre la realidad que hay que crear" y es sobre esta base que "se construyen las subjetividades" (Bleichmar, 2008: 11).

Resulta clave comprender que quienes participan de las propuestas –niños y docentes– no anticipan ni definen un único recorrido posible. Son propuestas que expanden las posibilidades y encienden la curiosidad. Como dice Paulo Freire (2006), "la curiosidad nos empuja, nos motiva, nos lleva a develar la realidad a través de la acción" (p. 5). Porque jugando se amplía el mundo, porque jugando se inventan mundos.

El promover y habilitar experiencias favorecedoras de inclusión educativa se inscribe en el ideario de la Educación por el Arte. Como tal, aloja aquello que aparece relegado en los diseños curriculares tradicionales: "(...) el sentimiento, la imaginación y el juego, el ingenio y la aventura, (...) la epopeya y el drama de la vida, la ascesis y la creación de futuro" (Álvarez y del Río, 2007: 7).





En la experiencia del corto, fueron fundamentales tanto la guía y el acompañamiento de las maestras para poner a circular la palabra a partir de distintos lenguajes como así también, el tener a disposición una variedad de instrumentos materiales: luz negra, pintura fluorescente, títeres de varilla, visionado de películas hechas por otros niños que estuvieron al alcance y al servicio de todos. Coincidimos con Luis Iglesias (2004) cuando sostiene que para desarrollar una práctica escolar que promueva el aprendizaje no hay una fórmula pedagógica infalible, pero algunos de los requisitos esenciales son "(...) la ayuda mutua, el clima de trabajo colectivo, el ambiente sereno, alegre y entusiasta (...) en el que todo el material [esté] al alcance de los chicos" (p. 17).

Para la producción del guión, la docente P. comentó sobre el impacto que tuvo la reorganización del grupo grande en pequeños grupos y el pensar/pensarse –las docentes– acerca del mejor modo de acompañar a los niños para escribir las historias que lo conformarían.

**Nos pudimos organizar de tal manera que cada una podía estar acompañando a cada grupo. Entre los 20 es más difícil, cuando éramos 5 era otra cosa. (...) poder ver que el que a veces pareciera que no aporta sí estaba aportando siempre. (P., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020)**

Este formato permitió que aquellos niños que en el grupo grande no solían participar, en el grupo chico dijeran, propusieran, discutieran, cuestionaran. Permitió también a las docentes reconocerles comprometidos en el proyecto, asumiendo posiciones distintas a lo que ocurría en las rondas de entrada o de salida<sup>6</sup>. Pensar sobre la configuración de la actividad permite visibilizar la relación entre los elementos que puede promover o no experiencias de inclusión educativa. La reformulación del formato del taller en grupos pequeños permitió a las docentes reconocer que todos los niños pueden ocupar y ocupan el lugar de pensadores. Como sostiene Nora Elichiry (2013): "(...) la calidad del discurso áulico es importante porque establece un clima adecuado para el aprendizaje y comunica las expectativas que tienen los docentes sobre el pensamiento de los estudiantes" (p. 65).

Si bien para la escritura de las historias, el trabajo en grupos chicos favoreció la participación de todos, también abrió la posibilidad de expandir las ideas al infinito, lo que requirió en cierto momento de un "listo de ideas, vamos a trabajar con las ideas que tenemos, porque si no era "y puede pasar tal cosa, y puede pasar tal otra..." (P., comunicación personal, 3 de diciembre del 2020). En este caso, las docentes habilitaron aquella idea-propuesta de hacer una película, pero también asumieron la responsabilidad de instituir legalidades que regularan la "nueva" actividad. Legalidades que se definen en función de los objetivos de la misma y de los instrumentos mediadores (signos y materiales) propuestos en cada situación. Quienes participan –niños y docentes– las negocian y renegocian para que operen como organizadoras y garantes de la actividad. Como afirma

---

<sup>6</sup> La estructura del taller, en esta institución, se compone de la "Ronda de entrada: situación en la cual se planifica lo que se hará cada día, se plantean hipótesis, se rescatan las divergencias, ideas, fantasías, expectativas; el Desarrollo: momento de la puesta en práctica, que adopta diversas formas y asume distintos tipos de propuestas. Se confrontan las posibilidades y los límites que la realidad ofrece, reconstruyendo las hipótesis iniciales; la Ronda de salida: es la situación donde el grupo analiza y revisa lo realizado. Se sacan conclusiones dando lugar a nuevas alternativas o planteando el cierre de determinado proceso (DC, 1995. P. 27 y 28)



Bleichmar (2008): “(...) el problema principal en la escuela no está en la puesta de límites, sino en la construcción de legalidades” que se sostiene en “la confianza en el semejante” (p. 33).

Cuando el aprendizaje se construye en el interjuego de voces nadie queda fuera del juego. Totes conforman una comunidad de práctica participando de la actividad en la que el saber y el saber-hacer se regenera y se construye de forma continua entre docentes, niños y pares, y los instrumentos mediadores. “Es en el intento de construir sentido con y para otros que construimos sentido para nosotros mismos” (Elichiry, 2013: 61).

### **Comentarios para un cierre provisorio**

En la introducción dijimos que este artículo constituye un avance del proyecto de investigación que aborda la problemática de la inclusión educativa a partir de experiencias escolares –que desde la perspectiva de les actorxs institucionales entrevistades– la favorezcan.

Propusimos pensar la inclusión educativa en la trama que articula aprendizaje escolar, participación, subjetividad y derechos de les niños, fundamentalmente el derecho a jugar.

A partir del análisis del material empírico trabajado encontramos que el proyecto mismo es pensado por sus docentes en términos de juego: un proyecto/juego.

Sabemos que la decisión de hacer un corto surge en el contexto del trabajo desarrollado en la primera mitad del año sobre “el universo, el sol y la luna”. Fue en el tránsito de todo un proceso en el que les niños fueron protagonistas de distintas situaciones lúdicas, en el que exploraron los distintos espacios creados por sus docentes, construyeron objetos, interpretaron diferentes roles, desplegaron distintas ideas, conversaron acerca de lo que pasaba y les pasaba, que uno de les niños dijo “Podemos hacer una película”. Y a partir de ese momento y sabiendo que “una película es un montón”, como comentó P., una de sus docentes, es que resignificaron el proyecto inicial. Un nuevo objetivo, nuevas ideas, otros instrumentos para mediar la actividad...

El hacer del derecho de les niños a jugar una práctica que se actualiza cada vez, en los distintos espacios –dentro del aula, en los patios– es lo que nos permite sostener que *Podemos hacer una película* constituye una experiencia de inclusión educativa. El desarrollo de este proyecto/juego –en el marco de la Educación por el Arte– se constituyó a partir de propuestas lúdicas que invitaban a participar de situaciones/espacios. Situaciones/espacios que ofertaban una rica variedad de materiales con los que les niños exploraron y descubrieron jugando acerca del universo.

Desde el marco teórico que trabajamos, la descripción y análisis de la experiencia que aquí desplegamos permite identificar que es la configuración de la actividad –sostenida en un proyecto del que les niños participan junto a sus docentes– la que permite tanto historizar y recuperar las diversas trayectorias como instituir la dimensión de futuro a partir de la cual se construyen las subjetividades. En este sentido, se trata de una apuesta que las docentes lanzan en la convicción de que la construcción colectiva habilita y se enriquece con los diferentes modos de ser y hacer.

En este sentido, el aprendizaje escolar es entendido como un proceso cooperativo, colaborativo y colectivo que entreteje los procesos singulares de les sujetos que participan de la actividad. Esta concepción de sujeto y de aprendizaje –en la que el juego constituye la



trama sostén– favorece la construcción de conocimiento situado y la inclusión educativa si les docentes ofertamos la confianza (pedagógica) en lo que podrán hacer y saber (Cornú, 1999). Favorece también la construcción de la grupalidad que opera como red, una grupalidad que resiste las tendencias homogeneizadoras y aloja las diferencias. “Aprender del par”, dice una de las docentes entrevistadas y con esta frase reconoce por un lado, que les niños no son tabulas rasas sino sujetos activos que hipotetizan acerca del mundo; por el otro, que la grupalidad no es un a priori, sino aquello que se construye, se reconstruye y se define según la actividad.

Los proyectos/juego que se ofertan y que invitan a participar desde distintos lenguajes “desde lo más científico hasta lo poético”, dijo P., desde distintos formatos –en grupo grande, o en grupos chicos–, con diferentes materiales favoreció la inclusión educativa. La posibilidad de redefinir los proyectos, la confianza en cada uno de los niños y la confianza en la construcción colectiva... ¿Serán éstas algunas de las condiciones que permiten resistir la idea de que algunos pueden, saben, participan y otros no? Parece que es el trabajo sobre la configuración de la actividad lo que genera prácticas inclusivas.

Del material empírico se desprende también que las coordinadoras y docentes entrevistadas comparten la idea de que la inclusión educativa es un trabajo permanente y que se actualiza cada vez, con cada grupo, en cada propuesta sostenida en las mismas premisas: que la invitación es a jugar, que todos pueden ser parte, que lo pueden ser de diferentes maneras, que las diferencias no se constituyen en desigualdades sino que son las distintas formas de participar las que enriquecen lo que ocurre en el aula.

Cuando el aprendizaje se construye en el interjuego de voces, “(...) cuando los adultos [estamos] convencidos de que los niños tienen el derecho a participar, [dejamos] de pensar ‘por’ ellos y [descubrimos] las maravillosas ventajas de pensar ‘con’ ellos” (Arrúe et al., 2008: 135).

### Referencias bibliográficas

AIZENCANG, N. (2010). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantiales.

ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (2007). “Una introducción a las dos psicologías de L. S. Vigotsky”. En: del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.). *Escritos sobre arte y educación creativa de L. S. Vigotsky*, (pp. 7-18). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

ANDREU ABELA, J. (2002). *El análisis de contenido: una revisión actualizada*. España: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

ARRÚE, C., ELICHIRY, N. y SAVINO, C. (2008). Educational Policy and Children's Participation: A Voice to Consider. *Learning Democracy by Doing Alternative Practices in Citizenship Learning and Participatory Democracy*. (p. 130-138). OISE/UT: Transformative Learning Center.

AUBERT, E. y CABA, B. (2010). “Repertorio lúdico, infancia y escuela: pensando en términos del derecho del niño/a a jugar”. En: Sarlé, P. (Comp.). *Lo importante es jugar.... Cómo entra el juego en la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens.



BLEICHMAR, S. (2008). "Subjetividad en riesgo: herramientas para su rescate". En: *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

CASTORINA, J. (2017). "Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía". En: Filidoro, N, Dubrovsky, S. y otros (Comps.). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

COLE, M. y ENGSTRÖM, Y. (2001). "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida". En: Salomon, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

CORNÚ, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En: Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, pp. 19-26. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.

ELICHIRY, N. (2004). "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos". En: Elichiry, N. (Comp.). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.

ELICHIRY, N. (2013). "Conversaciones sustantivas en el aula". *RUEDAS*, 2(4), p. 55-68.

FERREIRO, E. (2006). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldín y Rosa María Torres*. México: FCE.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

IGLESIAS, L. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers Editores.

PRIETO, V. (22 de noviembre del 2021). "Un ratito más para jugar". *Gloria y loor*. [Disponible en: <https://www.gloriayloor.com/autoria/victoria-prieto/>]

SÁNCHEZ, A, TORREALBA, M. T. y ARRÚE, C. (23 a 26 de noviembre de 2016). *Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre 'lo común' desde la intersección entre psicoanálisis y política*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología - XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires. "Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación", pps. 323-326.

SAMPIERI, R. (2014). *Metodología De La Investigación*. México: Mcgraw-Hill.

SIRVENT, M. T. y RIGAL, L. (2014). "La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social". *Decisio Investigación Acción Participativa. Saberes para la acción en educación de adultos*, 38, pp. 7-12.

TORREALBA, M. T. y LÓPEZ, H. B. (2013). "Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje". Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.





TORREALBA, M. T. (2015). *Pedagogías de la provocación. La alfabetización inicial desde la Educación por el Arte*. XIX Congreso pedagógico. Trabajo docente. 31 años construyendo democracia. Hacia una pedagogía Latinoamericana. Buenos Aires, UTE- CTERA/CTA.

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*. Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XXIV Jornadas de Investigación - XIII Enc. de Investig. en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.

TORREALBA, M. T. (2018). "Una experiencia que (entre)teje una cartografía de pasiones: territorios-espacio-tiempo". En: Elichiry, N. (Comp.). *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México. Grijalbo.

VIGOTSKY, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Populibros. Nuestra América.

ZION, V. y TORREALBA, M. T. (2021). *Construcción de subjetividades en la escuela: Una ética que piense las formas de aprender, de participar y de incluir*. Memorias del XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XXVIII Jornadas de Investigación - XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR - III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional - III Encuentro de Musicoterapia. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.

#### Documentos citados

Ley 26.206 de 2006. Ley Nacional de Educación. [Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/>].

Diseño Curricular Institucional (1995) [preserva su anonimato].

