

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. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Acerca de los imposibles, universal(es) y normalidad(es): tejiendo tramas entre el psicoanálisis y la perspectiva psicológica situacional.

Torrealba, María Teresa y Sánchez, Ángela.

Cita:

Torrealba, María Teresa y Sánchez, Ángela (2021). *Acerca de los imposibles, universal(es) y normalidad(es): tejiendo tramas entre el psicoanálisis y la perspectiva psicológica situacional*. 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. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/834>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/8fT>

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>.

ACERCA DE LOS IMPOSIBLES, UNIVERSAL(ES) Y NORMALIDAD(ES): TEJIENDO TRAMAS ENTRE EL PSICOANÁLISIS Y LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA SITUACIONAL

Torrealba, María Teresa; Sánchez, Ángela

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

RESUMEN

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación UBA-CyT (2020-2021) “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis”. En 2016, iniciamos una conversación entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis. En “Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre ‘lo común’ desde la intersección entre psicoanálisis y política” (Sánchez, Torrealba y Arrúe) interrogamos el concepto de lo común e invitamos a pensarlo como una construcción provisoria -hoy podríamos agregar, situada- que permite articular diferencias reconociendo las singularidades. Un año más tarde, en “Inclusión educativa: tramas de experiencias de lo común que interpelan las tradiciones escolares. Construyendo puentes entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis” (Torrealba y Sánchez) nos centramos en el concepto de experiencia. En él, proponíamos pensar las experiencias como invenciones que dan lugar a articulaciones y tensiones entre lo común y las diferencias. Para esta presentación, trabajaremos el concepto de imposibles, recuperando la conversación iniciada entre las perspectivas que dan cuerpo a nuestro marco teórico. Un concepto, el de imposibles, que nos convoca a pensarlo como motor, como un punto de partida desde el cual sostener las preguntas (Freud, 1937).

Palabras clave

Imposibles - Universal(es) - Normalidad(es) - Psicoanálisis y PPS

ABSTRACT

ABOUT IMPOSSIBLES, UNIVERSAL(S) AND NORMAL(ITIES): WEAVING PSYCHOANALYSIS AND SITUATIONAL PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

This paper is framed in the University of Buenos Aires’ research project “School experiences that favour educational inclusion. An approach that weaves a situational psychological perspective and psychoanalysis” (UBACyT 2020-2021). We started a dialogue between psychoanalysis and situational psychological perspective in 2016. In our paper, “The constitution of subjectivity within School’s situation. An approach from the intersection

between Psychoanalysis and Politics” (Sánchez, Torrealba and Arrúe) we questioned the concept of “the common” and proposed to define it as a provisional construction -today we would add that this construction is also situated- that permits to articulate the differences while recognizing the singularities. A year later, in our paper “Educational inclusion: weaving experiences of the common that argue with school traditions. Building bridges, between psychoanalysis and a situated psychological perspective” (Torrealba and Sánchez), we focused on the concept of experience. There, we proposed to think of experiences as inventions that entail both possible dialogues and tensions between “the common” and the differences. In this paper we will focus on the concept of impossibles, recovering the conversation between these perspectives that make the substance of our theoretical frame. This concept, the impossibles, motorizes our thinking, constituting a starting point from which we can uphold our questions (Freud, 1937).

Keywords

Impossibles - Universal(s) - Normal(ities) - Psychoanalysis and Situational Psychological Perspective

Introducción[i]

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación UBA-CyT (2020-2021)[ii] “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis”.

En 2016[iii], nos propusimos iniciar una conversación entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis. Entendemos esta conversación en términos de la posibilidad de establecer puentes entre campos disciplinares, recuperando las tensiones y la intertextualidad. No se trata de una lectura psicoanalítica de los procesos de aprendizaje escolar sino de pensar las teorías y los conceptos como *caja de herramientas* que nos permiten redefinir los problemas desde una lectura situada y psicoanalítica de experiencias escolares inclusivas.

En aquel artículo focalizamos en el concepto de *lo común*. Este *común*, decíamos, es necesario pensarlo como una construcción provisoria -hoy podríamos agregar, situada- que permite

articular diferencias reconociendo las singularidades. Coincidimos con Alemán (2016), en que *lo común* “(...) tiene como punto de partida la heterogeneidad, [y] no puede borrar nunca las diferencias” (p.48).

Un año más tarde[iv], nos centramos en el concepto de *experiencia*. Desde la perspectiva que venimos trabajando, proponemos pensar las experiencias como invenciones que dan lugar a articulaciones y tensiones entre lo común y las diferencias. Concebimos las *experiencias*, en el sentido de lo político, como actos instituyentes. Tal como señala Alemán (2016): “(...) lo que caracteriza al acto instituyente, es que (...) no es una creación que viene de la nada (...) es una creación que exige las tramas simbólicas, las constelaciones históricas, las herencias” (p.50). Para esta presentación, trabajaremos el concepto de *imposibles*, recuperando la conversación iniciada entre las perspectivas que dan cuerpo a nuestro marco teórico. Un concepto, el de imposibles, que nos invita a pensarlo como motor, como un punto de partida desde el cual sostener las preguntas (Freud, 1937).

Acerca de los imposibles, universal(es) y normalidad(es)

Freud (1937), en *Análisis terminable e interminable*, señala que gobernar, educar y psicoanalizar tienen en común ser profesiones en las que “(...) se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado” (p.249).

En este sentido, Aromí (2005) afirma: “Si para Freud hay tres profesiones imposibles (...) es porque existe algo que no se obtiene en cada una de ellas (...). Algo de la satisfacción no se alcanza” (p.119).

¿Qué es lo que no se alcanza? ¿Qué es aquello que no se satisface?

Millot (1990) nos orienta cuando afirma que estas profesiones descansan en “(...) los poderes que un hombre puede ejercer sobre otro, merced a la palabra, y las tres encuentran el límite de su acción, en última instancia, en el hecho de que al Inconsciente no se lo somete, porque el que nos somete es el Inconsciente mismo” (p. 200).

Resulta necesario, sin embargo, precisar que este límite juega de modo diferente en las tres profesiones.

El psicoanálisis plantea ese límite y el psicoanalista parte de él en el ejercicio de su profesión. Freud (1937) sostiene: “Uno no se propondría como meta limitar todas las peculiaridades humanas en favor de una normalidad esquemática, ni demandará que los ‘analizados a fondo’ no registren pasiones ni puedan desarrollar conflictos de ninguna índole. El análisis debe crear las condiciones psicológicas más favorables para las funciones del yo (...)” (p. 251). Los psicoanalistas sabemos acerca de la existencia del inconsciente, sabemos que el deseo es inconsciente y sabemos también, que la dirección de la cura es la búsqueda de una verdad que nunca es absoluta ni para todos la misma. Freud advierte la imposibilidad de una *normalidad esquemática*, única, universal. Por eso, nuestro trabajo no consiste en la búsqueda de esta normalidad, sino en hacer de la vida del paciente, una

vida más vivible.

¿Cómo se juega el límite respecto a las otras dos profesiones? En este punto proponemos -en relación a nuestra investigación- pensar el gobernar y educar en la trama de los procesos de escolarización masiva.

Sabemos que gobernar y educar -desde fines del siglo XIX- son funciones ejercidas por los Estado Nación mediante dispositivos específicos. Dispositivos de control social y tutelaje de las clases populares que procuran evitar -entre otras cuestiones- que las luchas sociales amenacen la estabilidad política. La escuela moderna será el dispositivo privilegiado para el “gobierno de la infancia”. Se consolida a partir de la desvalorización y destrucción de otras formas de organización y transmisión social (Varela y Álvarez Uría, 1991). La educación masiva y obligatoria que integra a los hijos de la naciente clase trabajadora tiene como objetivo formar ciudadanos según las exigencias de la nueva conformación de los estados, así como preparar para el mundo del trabajo, según las exigencias del modelo capitalista de producción. Al respecto, sostienen Varela y Álvarez Uría (1991) “(...) como en el siglo XIX las intenciones se ocultan menos que en el presente, puede leerse con frecuencia que ‘cuestan menos las escuelas que las rebeliones’ con lo cual quedan suficientemente explicitados los beneficios que las instituciones educativas de pobres reportan a las clases en el poder” (p. 50). La escuela moderna, como maquinaria de gobierno, se propuso homogeneizar a poblaciones heterogéneas con el objetivo de construir la unidad nacional (Guillain, 1990). Esta operación se materializó en términos de que todos aprendieran los mismos contenidos, del mismo modo y en los mismos tiempos. Así, la escuela moderna, ha instituido y naturalizado la idea de *lo común* como aquello que supone una experiencia igual para todos (Diker, 2008). Y en este mandato del *para todos* sostiene un universal que es necesariamente excluyente[v].

Sabemos, que a causa de la imposibilidad que supone este *para todos*, la escuela moderna como proyecto político no pudo conformar sin fracturas, el universal que pretendía. El proyecto liberal impuso una cultura hegemónica pero no pudo impedir el surgimiento de miradas críticas y tensiones en su propio seno. No pudo ver que -como decía Freire- en el mismo acto de enseñar a leer, enseñaba a leer el mundo. Y no pudo imaginar que -casi un siglo después- la escuela obligatoria y masiva de la modernidad, se reconociera como un derecho de las infancias y adolescencias.

Sabemos, asimismo, que la imposibilidad de la educación para el psicoanálisis no solo interroga el proyecto educativo moderno y su pretendida universalidad, sino que también cuestiona el sentido mismo de lo que significa educar. Aceptar la imposibilidad de la educación para el psicoanálisis es la verdadera razón para seguir educando, reconociendo, a la vez, la imposibilidad como tal. Se trata de sostener esta imposibilidad como fundante para que se ponga en movimiento algo del orden del deseo. Sostener la imposibilidad sería, en términos de Lacan (1992a), no

elidirla sino ser su agente. Y en esta operatoria, la introducción de la lógica del *no todo* es la que permite hacer lugar al sujeto. En el campo educativo “(...) *la función de la pregunta, de cierto no saber, resulta estructurante. No se puede pensar la función educativa si no es bordeando preguntas*” (Aromí, 2005, p. 124).

Cuando el imposible tensiona al universal.

El psicoanálisis nos enseña que no es posible que el universal se constituya como tal sin una excepción: el *todos* del universal se funda en una proposición particular que la niega (*no todos*). Esa excepción representa el límite al universal.

“*El todo se apoya entonces aquí en la excepción postulada como término*” (Lacan, 1992b, p. 97). A partir de esta lectura, lo que se propone como imposible es la propia constitución del universal. Y en cambio, así como sostiene la imposibilidad del universal, abre el camino a la posibilidad de pensar la singularidad del habla sujeto, en relación a lo universal de la lengua, mediatizados por el ordenamiento del discurso.

Para Aromí (2005) la imposibilidad de gobernar y educar “(...) *tiene su causa en el hecho de que el ser hablante no es totalmente gobernable, ni totalmente educable, (...)*” (2005, p. 119). Y en este *no es totalmente*, podemos reconocer la necesidad de aceptar el límite al universal que supone ese no todo. 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.

Porque habilita a “(...) *comprender los hilos singulares y las tramas colectivas que se entretajan (...) en las aulas haciendo lazo entre sujetos, posiciones, tiempos y espacios*” (Torrealba, 2018, p. 19). Porque esta mirada no supone el borrado de las singularidades, sino que visibiliza -cuando se considera el efecto patologizador que opera la lógica de lo común- la importancia de atender a la situación educativa, en tanto sistema de actividad. Porque reclama la necesidad de flexibilizar y recrear las condiciones de la escolarización para comprender el aprendizaje que allí acontece. Porque es “(...) *a partir de las experiencias singulares [que] se puede construir algo de lo común, entonces lo imposible de lo universal permite producir lazos*” (Sánchez, 2018, p. 35). Y es en este sentido, que esta perspectiva habilita los plurales tensionando *lo universal* en términos de universales que se constituyen histórica y culturalmente.

Cuando el límite tensiona el concepto de normalidad.

¿Cómo se juega ese límite, respecto al concepto de normalidad? Decíamos que Freud (1937) advierte la imposibilidad de una *normalidad esquemática*. Sabemos que el límite del trabajo analítico es consecuencia de la represión constitutiva. Sin embargo, es necesario que opere esta represión para hacer lugar al sujeto, es decir, es necesario que algo falte, para que el sujeto inicie una búsqueda en relación al deseo.

En este punto, creemos necesario, para nuestro trabajo de inves-

tigación, establecer las diferencias entre sujeto y subjetividad. Sabemos que el sujeto se constituye a partir de los mecanismos de defensa y represión, mientras que la subjetividad es epocal, es decir, se produce situada histórica y socialmente. El sujeto se constituye a partir de instancias psíquicas que son universales. Las prácticas sociales producen subjetividad, en tanto el sujeto es partícipe de relaciones sociales -configuradas como resultado de significaciones imaginarias conformadas por discursos e ideologías- que lo incluyen, lo constituyen como parte de una cultura. (Bleichmar, 2004).

Como afirma Bleichmar (2003): “*La producción de subjetividad no es todo el aparato psíquico. Es el lugar donde se articulan los enunciados sociales respecto al Yo. El aparato psíquico implica ciertas reglas que exceden la producción de subjetividad, por ejemplo, la represión (...). Seguimos teniendo un psiquismo articulado por la defensa y la represión*” (p. 3).

Si la represión es lo que nos humaniza, no es posible pretender un ideal de “normalidad” que prescinda del malestar. El sujeto analizado, dirá Freud, siempre estará atravesado por un cierto malestar, precio del ajuste a la civilización y del atravesamiento por el lenguaje.

La imposibilidad de una *normalidad esquemática*, revisitada desde la lectura que habilita la perspectiva psicológica situacional, permite poner en cuestión las prácticas heredadas del modelo médico hegemónico en las que abrevó la escuela sostenidas en el par normalidad/anormalidad.

Volviendo al título de este apartado: *cuando el límite tensiona el concepto de normalidad* ¿podemos afirmar que, si nos referimos a los procesos de escolarización, *lo normal* es lo que constituyó el límite?

Sostenemos que la trama de esa “normalidad” se tejió entre las nacientes psicología educacional y escuela moderna, a fines del siglo XIX. Una psicología educacional que para explicar por qué algunos niños no aprendían según lo esperado, patologizó las diferencias. Heredera del modelo médico hegemónico, centró en el déficit individual la explicación del llamado fracaso escolar masivo, en lugar de atender a las características del dispositivo escolar. Una escuela que como Varela y Álvarez Uría (1990) afirman, se constituyó en una maquinaria homegeneizadora que en nombre de la igualdad naturalizó la idea de que todos aprenden lo mismo, del mismo modo y en los mismos tiempos. Así, las diferencias se leyeron y aún se leen en términos de déficit, retraso o apartamiento de la norma.

“*Con el surgimiento de la escuela moderna se define y consolida la noción de normalidad. Esta noción, originada en el modelo médico, influyó en la constitución disciplinar de la psicología educacional y la pedagogía moderna. Aún hoy es posible reconocer en estas disciplinas concepciones y herramientas que provienen de la medicina y psiquiatría y que es difícil poner en cuestión por el status científico que el modelo médico posee. Asimismo, es necesario analizar esta idea de normalidad con*

relación al mandato fuertemente homogeneizador que asumieron los procesos de escolarización. La institucionalización del llamado formato escolar está ligada a su organización gradual, obligatoria, simultánea, de disciplinamiento de los cuerpos, la fuerte regulación de tiempos y espacios, y un tipo de aprendizaje descontextualizado. En este contexto, las diferencias han sido entendidas históricamente como una 'anomalía' y la discapacidad, asociada a la enfermedad, ha sido definida como una característica propia de los sujetos" (Torrealba y López, 2018, p. 71). Tensionar ese límite e interrogar la categoría de normalidad implica reconocer que las diferencias son *lo común*.

El Documento del MEN (2009) aclara que "Las diferencias en educación son lo común y no la excepción, y la inclusión consiste precisamente en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes" (p. 18).

Asimismo, implica reconocer que las diferencias nos constituyen. Como decíamos en 2016, es necesario revisar la naturalizada equivalencia entre lo común y el *para todos* porque lo común no es el "para todos" sin fracturas, sino que surge en relación al inconsciente. Alemán (2010) afirma que *lo común* es previo a toda diferencia, "(...) previo a la diferencia entre los que enseñan y aprenden" (p. 89). Asimismo, sostiene que *lo común* es lo contrario a lo homogéneo y es distinto a la lógica que diferencia entre lo universal y sus excepciones. En este sentido, Alemán advierte que cuando lo homogéneo se construye en la lógica del *para todos*, borra las diferencias. Por eso, sostenemos la importancia de la construcción de un *común* que, en tanto pertenece a la lógica contingente del "no todo", resulta constitutivo.

A modo de no cierre

Este trabajo se propuso ampliar el marco teórico de nuestro proyecto de investigación, retomando la conversación -iniciada en 2016- entre el psicoanálisis y la perspectiva psicológica situacional.

En la introducción dijimos que trabajaríamos el concepto de *imposibles* como un punto de partida desde el cual sostener preguntas. Estas preguntas giraron en torno a los modos en que *el imposible* permite tensionar los conceptos de universal y normalidad. Advertíamos que no se trata de una lectura psicoanalítica de los procesos de aprendizaje escolar.

¿Por qué proponemos este no- cierre?

Porque en el recorrido de este trabajo abrimos preguntas que resultarán herramientas necesarias para analizar las experiencias escolares favorecedoras de inclusión educativa[vi] que constituyen el cuerpo de nuestro trabajo de campo. En este sentido, este análisis nos compele a reconocer los imposibles, a preguntarnos acerca de los universales y sus límites; nos invita a interrogar cómo juegan las *normalidades* en estas experiencias.

Porque la pregunta por los imposibles nos permite reconocer una doble significación. Por un lado, lo que hemos desarrollado en este trabajo: aceptar el límite al universal que supone el *no*

todo. Por el otro, y queda pendiente para un próximo artículo, desentrañar ese resto que a modo de excepción no puede ser incluido en el sistema educativo y que retorna como fracaso escolar masivo. "Quizá el problema de lo común radique en esta ilusión de completud, en esa operación que, bajo distintas formas sostiene la ilusión de que no deja afuera a nada ni a nadie. Porque es justamente esa pretensión de mostrarse como un universal completo lo que está en la base del mecanismo de exclusión" (Diker, 2008, p. 168).

NOTAS

[i] Por razones de fluidez lectora se utiliza en el texto un genérico sin que esto implique discriminación de género.

[ii] Proyecto UBACyT 20020190200339BA, dirigido por M. Teresa Torrealba.

[iii] Sánchez, Torrealba y Arrúe (2016): "Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre "lo común" desde la intersección entre psicoanálisis y política". En el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, "Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación", Facultad de Psicología, UBA, Bs. As

[iv] Torrealba y Sánchez (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 el IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA, Bs. As.

[v] Bendersky y Aizencang (2011) proponen hablar de modelo excluyente para describir el de fines del siglo XIX; de modelo segregador para el que prevaleció a principios del siglo XX; y de modelo integrador, para el de mediados del siglo pasado. Para profundizar estas ideas, sugerimos leer en Bendersky y Aizencang (2011): De formas y formatos... ¿Escuela para todos? En nuestro país, a partir de la ley 26206 del año 2006, artículos 11 y 42, se introduce formalmente el concepto de inclusión educativa.

[vi] UNESCO (2005): "(...) define la inclusión como una estrategia dinámica para responder (...) a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" (p. 12)

BIBLIOGRAFÍA

Alemán, J. (2016): Horizontes neoliberales en la subjetividad, Argentina, Grama Ediciones.

Alemán, J. (2010): Lacán, la política en cuestión... Conversaciones, notas y textos, Bs. As., Grama Ediciones.

Aromí, Anna (2005): "¿De dónde parte el psicoanálisis?" en Tizio, H. (coord.): Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis, Barcelona, Gedisa.

Bendersky, B. y Aizencang, N. (2011): "De formas y formatos... ¿Escuela para todos?", en: Elichiry, Nora (comp.): La Psicología Educativa como instrumento de análisis y de intervención, Bs. As., Noveduc.

- Bleichmar, S. "Subjetividad en riesgo, herramientas para el rescate" Conferencia, en Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, 6 de julio de 2005.
- Bleichmar, S. (2004) Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis, Revista Topía, abril de 2004.
- Bleichmar, S. (2003) Acerca de la subjetividad. Desgrabación de la Conferencia realizada en la Facultad de Psicología de Rosario (U.N.R.), el 30/07/2003.
- Braunstein, N. (2013) Clasificar en psiquiatría, Bs. As., S XXI.
- Dicker, G. (2008) "¿Cómo se establece qué es lo común?", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común, Bs As, Del Estante Editorial.
- Freud, S. (1978) Análisis terminable e interminable, Bs. As., Amorrortu, N° XXIII.
- Guillain, A. (1990) "La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención", en: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. V N°1, 69-79. (Trad. F. Terigi).
- Lacan, J. (1992a) Seminario 17 "El reverso del psicoanálisis", CABA, Paidós.
- Lacan, J (1992b) Seminario 20 "Aún", CABA, Paidós.
- Millot (1990) Freud Anti-pedagogo, México, Paidós.
- Sánchez, Ángela N. (2018) Formas de expresión actual del malestar en la cultura (escolar) en Elichiry, Nora (comp.) Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar, Argentina, NOVEDUC.
- Sánchez, Torrealba y Arrúe (2016) "Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre "lo común" desde la intersección entre psicoanálisis y política", en Memorias del VIII Congreso Internac. de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, "Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación", Fac. de Psicología, UBA, Bs. As.
- Torrealba, M. T. (2018) El ateneo: Una cartografía que recrea in(ter)vencciones psicoeducativas en la escuela, Revista N Novedades Educativas, octubre 2018, #334, pp. 14-19.
- Torrealba, M. T. (2018) "Una experiencia que entreteje una cartografía de pasiones: territorios espacio-tiempo", en Elichiry, Nora: Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar, Argentina, NOVEDUC.
- Torrealba, M. T. y López, H. B. (2018) *El destello de las palabras: el Taller de Literatura y Alfabetización. Una experiencia de inclusión educativa* en: en Elichiry, Nora: Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar, Argentina, NOVEDUC.
- Torrealba, M. T. (2015) "Pedagogías de la provocación. La alfabetización inicial desde la Educación por el Arte", en XIX Congreso Pedagógico. Trabajo docente. 31 años construyendo democracia. Hacia una pedagogía Latinoamericana, Bs As, UTE- CTERA/CTA, diciembre 2014/marzo 2015.
- Torrealba, M. T. y López, H. B. (2013) *Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje*, en Memoria del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación, IX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, UBA, Bs. As.
- Torrealba y Sánchez (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 Investig y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación, XIII Enc. de Investig. en Psicología del MERCOSUR, Fac de Psicología, UBA, Bs. As.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

DOCUMENTO

Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.