

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2016.

Intervenciones y dimensiones de la construcción de subjetividad.

Chardon, María Cristina, Torrealba, María
Teresa y Glaz, Claudia.

Cita:

Chardon, María Cristina, Torrealba, María Teresa y Glaz, Claudia (2016).
*Intervenciones y dimensiones de la construcción de subjetividad. VIII
Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en
Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de
Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/387>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/hRK>

*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>.*

INTERVENCIONES Y DIMENSIONES DE LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

Chardon, María Cristina; Torrealba, María Teresa; Glaz, Claudia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este trabajo presentamos el análisis preliminar de una experiencia desarrollada entre dos instituciones educativas: la cátedra I de Psicología Educacional-UBA y una escuela pública -de gestión estatal-nivel primario, para adultos. Pensamos el trabajo interinstitucional como un encuentro entre dos trayectorias educativas que se conocen/re-conocen y enriquecen mutuamente, en el marco de una actitud respetuosa "(...) que prioriza el aspecto participativo, de cooperación horizontal y de reflexión crítica." (Chardón, 2000: 156). Se trata de una primera aproximación que explora una experiencia educativa que intenta promover la inclusión, la participación y la construcción de ciudadanía democrática. A partir de las entrevistas y observaciones realizadas por estudiantes de la Cátedra, nos proponemos producir datos descriptivos para analizar. Trabajamos con un enfoque teórico-metodológico cualitativo a modo de estudio de caso en profundidad. Pensar/trabajar/aprender "junto con/entre" dos instituciones requiere necesariamente reconocer la especificidad de los saberes que cada una ha construido y construye; requiere estar disponibles a las novedades de este encuentro. Las intervenciones así entendidas posibilitan la construcción de preguntas que dan lugar a la definición compartida de un problema y de los instrumentos más adecuados para esa indagación.

Palabras clave

Intervenciones, Participación, Ciudadanía Democrática, Inclusión educativa

ABSTRACT

INTERVENTIONS AND DIMENSIONS AS CONSTRUCTION OF SUBJECTIVE
In this paper we present a preliminary analysis of an experience developed by two educational institutions: the chair of Educational Psychology I-UBA and a public primary school for adults. We think the interinstitutional work as a meeting between two educational paths that known/re-known and enrich each other, within the framework of a respectful attitude "prioritizing the participatory aspect, horizontal cooperation and critical reflection." (Chardón, 2000: 156). This is a first approximation exploring an educational experience which had the aim of promoting inclusion, participation and the construction of democratic citizenship. Based on interviews and observations carried out by students of the Chair, our purpose is to produce descriptive data to analyze. We work with a theoretical methodological qualitative approach to study in-depth the case. Think/work/learn "together with/between" two institutions requires to recognize the specificity of the knowledge that each has built and builds; this requires to be available to new ideas. From this perspective the interventions allow the construction of questions that lead to a shared definition of a problem and the most appropriate instruments for that inquiry

Key words

Interventions, Participation, Democratic Citizenships, Educational Inclusion

Introducción: las condiciones de producción

La experiencia a analizar surge de un trabajo que implica a dos instituciones educativas: la cátedra I de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y una escuela pública de gestión estatal, de nivel primario para adultos, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En esta presentación nos proponemos una primera aproximación para explorar una experiencia educativa que intenta promover la inclusión, la participación y la construcción de ciudadanía democrática[i] y el trabajo en acto. Elegimos esta experiencia en tanto la pensamos a modo de *acontecimiento* que implica una ruptura, una discontinuidad en la lógica de lo instituido y que, por eso mismo, abre la posibilidad de la acción colectiva a partir de la construcción de un *nosotros político* (Byung-Chul Han, 2014). La misma incluye dos formatos pensados por la escuela para promover los aprendizajes y favorecer los procesos de participación de sus alumnos: Grupo de Egreso y Consejo de Convivencia. Utilizaremos datos construidos a partir de los Trabajos de Campo[ii] realizados por estudiantes de la Facultad de Psicología. Los fragmentos presentados corresponden a observaciones desarrolladas en esos formatos y entrevistas realizadas a las coordinadoras/docentes de ambos espacios y a una psicóloga de la institución. Titular y ayudantes trabajan con la institución un mínimo de cuatro encuentros por cuatrimestre, habilitando así la creación de espacios de reflexión.

Acerca del enfoque teórico-metodológico

Desde una perspectiva psicoeducativa, la participación de docentes y estudiantes en esta experiencia permite identificar las concepciones de aprendizaje que subyacen y las características de participación que habilitan/promueven estos formatos, así como muestra en acto las formas de trabajo colectivo.

Desde la pedagogía crítica (o radical)[iii] el análisis de este tipo de experiencias nos permite comprender cómo algunas prácticas visibilizan conflictos sociales y producen significados, cómo algunas opciones son actos que, "en mayor o menor grado, son liberadores u opresivos" (Mc Laren, 1994:29). En la misma línea retomamos las experiencias comunitarias de la liberación de los años sesenta y setenta con la filosofía, psicología, pedagogía, sociología y teología de la liberación (Chardon, 2013). Nos interesan estas perspectivas ya que se despliegan en los bordes, en la grieta entre *una praxis subversiva* y *una utopía concreta*, apelando a la historia como una forma de situar la experiencia en un proceso de construcción teórica. "La razón crítica puede darle alas al deseo, de modo tal que pueda extenderse más allá de las limitaciones del momento presente, a fin de transformarse en sueños de posibilidad. Y con los sueños pueden hacerse cosas maravillosas" (Mc Laren, 1994: 112). Se trata de un tipo de indagación que se propone producir datos descriptivos a partir de los discursos docentes y las observaciones realizadas, por todo el equipo, incluidos los docentes de ambas instituciones. Trabajamos con un enfoque teórico-metodológico cualitativo a modo de estudio de caso en profundidad, que utiliza herramientas etnográficas en el trabajo de campo.

Acerca de la materia

Psicología Educacional es una materia obligatoria del Ciclo de Formación Profesional. Ubicada en el tramo final de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, es la única -dentro de este ciclo- que vincula los campos de la psicología y la educación.

Como parte de la formación profesional, es decisión de esta Cátedra promover articulaciones con otras instituciones educativas. Se trata de visibilizar la responsabilidad político/ética/poética de la Universidad Pública en la construcción de significados contextualizados en la realidad social y educativa de la que es parte, anticipando la praxis posible de los futuros psicólogos.

Pensamos el trabajo interinstitucional como un encuentro entre dos colectivos de actores sociales que se conocen/re-conocen y enriquecen mutuamente, en el marco de una actitud respetuosa *“que prioriza el aspecto participativo, de cooperación horizontal y de reflexión crítica.”* (Chardón, 2000: 156). Sostenemos que en este proceso resulta necesario reflexionar respecto al lugar que la Universidad ocupa en el imaginario social, ligado al lugar del Saber. Es también necesario desnaturalizar el *discurso universitario* como aquel legitimado para interpretar e interpelar a las otras instituciones. Desde los modelos clásicos de intervención, son las prácticas de la institución observada las que se ponen en cuestión, desconociendo a la universidad misma como producto histórico-social y a nuestra universidad pública en particular, sostenida por todos y a la que muy pocos todavía pueden acceder. Es el compromiso ético de trabajo el que se pretende construir, en el que ambas instituciones encuentran espacios de creación, innovación y elaboración de las problemáticas encontradas y desarrollan confianza en sí mismas. La intervención habitual desde el discurso universitario como discurso de saber, somete a las instituciones a la *lajerarquía del mundo de las inteligencias* y, por lo tanto a la creencia de que necesitan *ser explicadas y comprendidas* por los que saben. En general, de este modo, las instituciones pierden confianza en su capacidad de producción (Rancière, 1987).

Pensar/trabajar/aprender “junto con/entre” dos instituciones requiere necesariamente reconocer la especificidad de los saberes que cada una ha construido y construye; requiere además estar disponibles a las novedades de este encuentro. Novedades siempre provisionarias que requieren sostener la imprevisibilidad y dejar de lado las fantasías de lo cerrado, único e inmodificable.

Las intervenciones así entendidas posibilitan la construcción de preguntas que dan lugar a la definición compartida de un problema y a la decisión respecto de los instrumentos más adecuados para la indagación. Compromete a un colectivo que se piensa como sujetos activos, capaces de crear y equivocarse.

El Trabajo de Campo desarrollado -con esta institución en particular- es un formato de intervención que promueve la articulación de la teoría con las prácticas situadas. Nos proponemos *“(...) que en el aprendizaje de la materia los estudiantes tengan que (...) (definir) los problemas que surgen en este contexto, en contacto con los diferentes actores sociales, con sus propias conceptualizaciones, provenientes de trayectos curriculares y extracurriculares, vivencias y teorías. Así (creemos), se facilita la interrogación crítica de los contenidos ofrecidos por la materia.”*[iv] El TC implica el análisis de las narrativas de docentes, directivos, profesionales del campo “psi” y de las observaciones realizadas en una institución educativa, así como nuestra propia implicación. Trabajamos con consentimiento informado.[v] Este instrumento -en su dimensión ética- visibiliza a los sujetos como sujetos de derecho y resulta imprescindible cuando se trata de incluir en una situación áulica a

personas -ajenas a la institución- que van a hacer una observación de la misma. Creemos que las intervenciones deben siempre ser respetuosas de los espacios de los que participan estudiantes y docentes. Asimismo, es también una herramienta para el aprendizaje de los estudiantes de psicología quienes se forman en el marco de un modelo que les provee los instrumentos éticos y deontológicos necesarios para velar por el respeto a los derechos humanos en el ejercicio de su profesión.

Acerca de la población

“(...) En general son chicos en situación de calle, en su mayoría. (...) podemos decir que son chicos que tienen sus derechos muy vulnerados, totalmente vulnerados. También hay chicos de paradores, no son específicamente en situación de calle, igual la situación de calle es algo errático, vuelven a sus casas, se pelean, vuelven a la calle (...).” (fragmento de entrevista a la coordinadora - 2015)

“(...) la asistencia de los pibes es bastante irregular, depende de muchísimas cosas. Entre (ellas) está el clima. Quizás si llueve un día solo, tenés la escuela llena de pibes, pero si llueve durante más días, toda la semana lloviendo, quizás no hay nadie, porque se van. Se van a casa de familiares de Provincia.” (fragmento de entrevista a una de las coordinadoras del CC - 2016)

“(...) esta persona llegó a los dieciocho años sin poder leer ni escribir, muchísimos tenemos porque han ido muy poquito a la escuela y han salido expulsados o no lo han podido sostener (...).” (fragmento de entrevista a una de las psicólogas - 2016)

Una posibilidad de caracterizar a los estudiantes de esta institución es describirlos como población “vulnerabilizada”. El adjetivo “vulnerados” utilizado por una de las coordinadoras recupera la dimensión histórico-política de los procesos de exclusión social: *“(...) los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.”* (Terigi, 2009: 29). Importa señalar la discontinuidad naturalizada de sus trayectorias educativas. Esta discontinuidad hace referencia a la recurrencia de las inasistencias, a que *“han ido muy poquito a la escuela y han salido expulsados o no lo han podido sostener (...).”*, pero también a discontinuidad como responsabilidad de los sujetos centrada en el déficit individual. Se abre un hiato, un silencio deshonroso que ignora la ausencia durante muchos años de políticas públicas que puedan hacer frente e interrogar los determinantes duros del formato escolar que provocan el fracaso escolar masivo, entre otros efectos. Esta discontinuidad se expresa en problemáticas en los tiempos de apropiación o “bajos logros de aprendizaje” (Terigi, 2010) que nos obliga a pensar con unidades de análisis que dan cuenta de la complejidad de estas realidades.

“(...) nosotros trabajamos mucho sobre (...) cómo se construye una escuela para que ese sujeto pedagógico pueda sostener la escolaridad, pueda iniciar algún proceso (...) es el modo en que se construyó la escuela, (...). Para mí es una modalidad muy importante que le da esa impronta a la institución, la institución no fue creada para trabajar con pibes en situación de calle sino que a partir que la escuela empieza a ser tomada por chicos en situación de calle, se empieza a pensar, qué escuela para estos pibes (...).” (Fragmento de entrevista a una psicóloga - 2016).

Este fragmento nos permite interrogar un aspecto central de los procesos de escolarización masivos. Al preguntarse “*qué escuela para estos pibes*” se problematiza, de algún modo, la cuestión del formato escolar único para situaciones sociales tan disímiles en nuestro país y se van generando preguntas, desde el trabajo colectivo interinstitucional respecto a los instrumentos de intervención construidos.

Acerca de la participación

ESCENA 1 -Fragmento del registro de observación- Grupo de Egreso - 2015

El docente escribe un ejercicio de cálculos combinados en el pizarrón. Explica e indica los pasos a seguir. Una vez finalizada la explicación, les dice que resuelvan individualmente en sus carpetas.

(Pasado un tiempo) Un alumno hace un comentario de cómo lo hacía en otra institución. El docente se acerca, baja el tono de voz y le dice al oído, después de revisar el ejercicio, “Muy bien, no hay una sola forma de pensarlo”.

ESCENA 2, Fragmento del registro de observación- Consejo de Convivencia - 2016

La coordinadora propone los temas a trabajar en la reunión y anticipa la meta a la que hay que llegar “*que todos los estudiantes estén comprometidos y se muestren unidos frente a esta situación.*”

El estudiante/delegado del 3er. Ciclo dice “otra vez lo mismo” y comenta con desgano la situación en la que se vuelven a encontrar.

La coordinadora asiente y luego reinstala el tema y el propósito del encuentro.

A partir de la ESCENA 1 podemos pensar qué modalidades de conversación en el aula favorecen o no los procesos de apropiación del conocimiento. Coincidimos con Elichiry cuando afirma que centrar la mirada en “*(...) la forma en que surgen y se modifican los significados cuando los sujetos formulan y contestan preguntas (...) permite estudiar indicios específicos del proceso de aprendizaje de los alumnos (...)*.” Desde esta perspectiva, centrada en la enseñanza dialógica, el conocimiento es producto de “*(...) un proceso de crear y recrear interpretaciones de lo que otros conocieron, pensaron, sintieron o hicieron quizá en otro lugar, quizá hace mucho tiempo. La conversación aporta nuevas voces, en especial en aquellas diseñadas con fines educativos y ayuda a que cada uno aprenda formas de decidir entre las opciones que surgen.*” (Elichiry, 2013: 58).

La posibilidad de “decidir entre las opciones que surgen”, plantear problemas, construir interpretaciones conjuntas, promueve el ejercicio de ciudadanía democráticas[vi] que cobra un significado singular cuando trabajamos con poblaciones vulnerabilizadas.

La ESCENA 2[vii], da cuenta de un modo de interacción particular que se repite a lo largo del encuentro: la coordinadora plantea el tema, un estudiante responde o comenta y la coordinadora evalúa y cierra para reiniciar este circuito. Es habitual pensar la participación en el aula en términos de respuesta a las preguntas que hace el maestro. Sin embargo, coincidimos con Sirvent cuando sostiene que la participación real “*es un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas mentales que modifiquen modelos de relación humana internalizados durante años de autoritarismo(...) es una necesidad y un derecho que se aprende y se conquista (...)*” (Sirvent, 2008).

Si entendemos el aprendizaje como un proceso de creciente participación en prácticas situadas, resulta indispensable habilitar espacios en los que todos los actores intervengan en la definición de la situación -en términos de propósitos y metas- e incidan en las decisiones. Los acuerdos son el resultado de un proceso constructivo en el que es central dar lugar a las diferentes voces -incluso a

las del desgano, a las de “otra vez lo mismo”- ya que habilita a lo que son, en ocasiones, largos, engorrosos y difíciles procesos de transformación que llevan también a las creaciones compartidas. Este proceso no es un camino lineal y uniforme sino que está intrínsecamente ligado a tensiones, conflictos y contradicciones que visibilizan su complejidad. (Torrealba y López, 2013).

A modo de cierre y apertura

En esta escuela emerge como característica significativa algo del orden de lo que Cornú llama *confianza*. “*Ella abre un campo de acción a aquel que es menos fuerte, al más débil, tiene por efecto y por objeto irle dando el poder propio (...)*” (Cornú, 1999:24). Entonces, la confianza está en la base de la construcción de la noción de estudiante como ciudadano, pero más aún en la praxis cotidiana que se sostiene en acto.

Un interrogante nos inquieta y nos desafía: ¿Cómo seguir sosteniendo desde “dentro” del sistema instituido un estilo que permita no excluir, no dejar afuera? ¿Cómo extender esa mirada que permite “hacerse cargo” de problemáticas que las escuelas han excluido durante años? ¿Es posible una escuela distinta y diferente? ¿Seremos capaces de resquebrajar el cemento de la naturalización?

Pensamos la “construcción conjunta” como presencia de cosmovisiones, de *polifonía* (Bajtín, 1991). Es imprescindible habilitar las diferentes voces que se ponen en juego. En esta dirección, una decisión que visibiliza el trabajo conjunto realizado en ambos colectivos se encarna en la construcción de devoluciones mediadoras de procesos intersubjetivos, en soportes no convencionales, que funcionan como instrumentos de mediación (gigantografía, historietas, carta, mural digital, desde 2013 hasta ahora). Este tipo de materialidad -que combina múltiples expresiones- permite el despliegue de lenguajes, narraciones, voces que dan cuenta de lo creado por otros, interesados para explicar la interacción entre los colectivos actuantes, ampliando así las fronteras de los textos producidos en el ámbito académico. Importa enfatizar que nosotros aparecemos en la institución escuela -no sólo en revistas con o sin referato- y ellos también hoy, en este artículo. La construcción de una ciudadanía más inclusiva que se abra a la dialogicidad entre los que tienen muy pocas chances de llegar a la universidad y los que ostentan un privilegio sostenido económicamente con los impuestos de todos, implica la responsabilidad de restituir a la sociedad lo que nos ha sido dado, razón de la ética y sostén de la universidad pública y gratuita.

Las producciones/devoluciones pueden ser expuestas en las paredes de la escuela o en las páginas de la cátedra, abriendo diálogos entre los colectivos de estudiantes, de docentes, de estudiantes y docentes, de análisis de intervenciones, de políticas públicas, etc. En ambas instituciones educativas se dialoga con otros, se sale de lo endogámico y de este modo se abren nuevas interrogaciones y una escucha diferente que es también una forma de “transformar las prácticas críticamente”. La continuidad en los procesos de construcción de espacios interinstitucionales es un desafío. Repensar las prácticas, la enseñanza, las lógicas de los espacios de reflexión al interior de las escuelas que proponemos, son nuevos interrogantes que guían nuestras búsquedas.

Estos espacios de reflexión conjunta, verdaderas sinfonías y cosmovisiones, han dado un nuevo giro al solicitar los docentes y encargados la revisión de bibliografía que se pueda proponer para trabajar diferentes temas. Retomamos así modalidades inauguradas hace muchos años en la asesoría a escuelas, en las que las problemáticas nos abrían al despliegue de conceptualizaciones teóricas que tengan en cuenta algún aspecto de la complejidad que se quie-

re profundizar. Se establece así un helicoide, una dialogicidad, en la que las experiencias problematizadoras pero también las exitosas abren interpelaciones y estas promueven mirarlas desde diferentes conceptualizaciones. Solidariamente promovemos el trabajo sobre lo hecho, en lo que llamamos la dialéctica de lo macro y de lo micro, para revisarlo, enriquecerlo y señalar aquellos dispositivos de lo que nos hayamos podido apropiar, nuevas miradas, ausencias que antes no notábamos, invisibilizaciones que no se pueden sostener. Es decir, pensamiento crítico y reflexivo que cierra y permite abrir intervenciones flexibles, pero no congelarlas, ni transformarlas en recetarios o protocolos.

NOTAS

[i] Este trabajo retoma algunas líneas de análisis del artículo “*Instrumentos de participación e inclusión para ensayar ciudadanía democráticas*” (sobre la experiencia de la Orquesta Infantil de Villa Lugano) - Torrealba, M. Teresa y Hojman, Gabriel, publicado en Memoria del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA, 2010. ISSN 1667-6750.

[ii] El Trabajo de Campo que se realiza con esta institución educativa tiene características diferentes a las habituales en Psicología Educativa I: es un acuerdo interinstitucional y en función de los ejes -concepciones de aprendizaje e intervenciones psicoeducativas- se definen conjuntamente qué problemáticas indagaremos.

[iii] Nos referimos a la pedagogía desarrollada por autores como Mc. Laren o Giroux, entre otros.

[iv] Programa de la materia Psicología Educativa. Cátedra I. Titular Dra. Cristina Chardón. <http://academica.psi.uba.ar/Psi/Ver521.php?catedra=83&anio=2016&cuatrimestre=1>

[v] El consentimiento informado es un compromiso explícito por el cual se informa de la naturaleza, propósitos y formas de instrumentalización de la observación. De este modo, se procura la autorización de los sujetos participantes para legitimar su implementación. Consideramos que -desde esta perspectiva- el consentimiento informado también promueve el ejercicio de ciudadanía democráticas.

[vi] “*En este sentido Ruiz Silva (2007) sostiene que en las democracias latinoamericanas conviven al menos tres relatos de ciudadanía: el de una democracia sin ciudadanos, una ciudadanía deficitaria y algunas formas subalternas de ciudadanía incluyente. Los dos primeros se sostienen en las condiciones formales de la ciudadanía y niegan la idea del rol político de los ciudadanos. El relato de las formas subalternas de ciudadanía, ciudadanía(s) inclusiva(s), se vincula con prácticas sociales encaminadas a reducir o eliminar las condiciones reales de desigualdad.*” En Torrealba y Hojman, 2010).

[vii] Es importante advertir que el análisis de esta situación no debe generalizarse en tanto da cuenta de las primeras reuniones del Consejo de Convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Byung-Chul, H. (2014): *Psicopolítica*. Edit. Herder. Bs. As.
- Bajtín, M. (1991): *Teoría y estética de la novela*, Madrid: Taurus.
- Chardon, M. C. (2000): ¿Legitimar las prácticas del psicólogo en la escuela o construirlas críticamente? En Chardón, M. Cristina (comp.) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*, Argentina, EUDEBA
- Chardon, M.C. (2013). *Psicología Comunitaria*. Clase virtual en Diplomado “Educación Popular: Prácticas educativas y construcción de conocimiento en América Latina”, Secretaría de Extensión Universitaria. UNQ y Universidad de Humanismo Cristiano, Chile.
- Cole, M. y Engeström Y. (2001): *Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida* en Salomon, G. (comp.): *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Bs As: Amorrortu
- Cornú, L. (1999): *La confianza en las relaciones pedagógicas* en Frigerio, G; Poggi, M.; Korinfeld, D.(comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Bs As: CEM. Novedades Educativas.
- Elichiry, N. (2013): *Conversaciones sustantivas en el aula*. Revista RUEDES, Año 2, N° 4.
- Mc. Laren, P. (1994): *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Bs As: Aique Grupo Editor S.A.
- Rancière, J. (2007): *El maestro ignorante*. Bs. As: Edic. del Zorzal.
- Rogoff, B (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. Cap 2
- Sirvent, M.T. (2008): *Educación de adultos: Investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Bs As: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2009) *El fracaso escolar desde la dimensión psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 50 pp. 23-39
- Torrealba, M. T. y HOJMAN, G. (2010): “*Instrumentos de participación e inclusión para ensayar ciudadanía democráticas*” (sobre la experiencia de la Orquesta Infantil de Villa Lugano), En Memoria del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA, 2010. ISSN 1667-6750.
- 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 Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-054/473>