

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, 2013.

Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje.

Torrealba, María Teresa y López, Hilda Beatriz.

Cita:

Torrealba, María Teresa y López, Hilda Beatriz (2013). *Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje*. 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.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/473>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/g1D>

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>.

HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: FORMATOS DE ACTIVIDAD QUE PROMUEVEN LA PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Torrealba, María Teresa; López, Hilda Beatriz
Ciencia y Tecnología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

En este trabajo se presentan avances preliminares referidos al proyecto UBACYT “Aprendizaje situado: nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad”. La pregunta que tracciona la presentación es; si es posible implementar prácticas cotidianas en las escuelas que contribuyan a favorecer los aprendizajes escolares. Nos proponemos interpelar supuestos que subyacen a las prácticas tradicionales orientadas en términos de déficit. Analizaremos un formato de actividad que permite instrumentar prácticas educativas inclusivas. Para ello incorporamos la estructura de taller como espacio de participación en el aprendizaje. Se trata de una práctica desarrollada en una escuela pública, de recuperación - modalidad de Educación Especial - de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Palabras clave

Inclusión educativa, Participación, Sistemas de actividad, Comunidad de práctica

Abstract

TOWARDS EDUCATIONAL INCLUSION. ACTIVITY FORMATS THAT PROMOTE CHILDREN'S PARTICIPATION IN THEIR OWN SCHOOL LEARNING

This paper shows some preliminary results of the UBACyT project “Situating learning: new pedagogical formats. Activity and interactivity systems” Our presentation is motivated by the following question: Is it possible to create quotidian practices contriving to promote successful school learning? We aim to confront the assumptions underlying traditional practices, which construct a “deficitarian subject”. We will analyze an activity format that permits to develop educational practices focused on inclusion. To that aim, we included the workshop structure as a space where children can participate of their own school learning. This practice was performed in a public school incorporated to the “Special Education” modality of Buenos Aires city.

Key words

Educational inclusion, Participation, Activity systems

Introducción

El trabajo que sigue, presenta avances preliminares referidos al proyecto UBACYT (2011- 2014) “Aprendizaje situado: nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad”, dirigido por Nora Elichiry. Nos interesa dilucidar si es posible implementar prácticas cotidianas en las escuelas que contribuyan a favorecer los aprendizajes escolares.

En el primer apartado, partimos del concepto de inclusión educativa como un derecho humano y la necesidad de transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales, a las que no es ajena la escuela. Interpelamos, desde una mirada psicoeducativa, prácticas cotidianas en las escuelas que constituyen identidades signadas por el “fracaso”; señalamos la interdependencia entre las expectativas docentes y las desigualdades en el éxito escolar; desnaturalizamos las prácticas que construyen un estudiante “con dificultades” que afectan tanto a los niños como a sus familias y las prácticas de evaluación psicológica centradas en hipótesis de déficit.

En el segundo apartado, presentamos el concepto nodal de participación real y la necesidad de diferenciarlo de la participación simbólica. Si concebimos el aprendizaje como un proceso de creciente participación en prácticas situadas, la participación real de niños y sus familias resulta un instrumento de inclusión para aquellos niños y familias que transitan la escuela como “excluidos escolares”.

Finalmente, analizaremos un formato de actividad que permite instrumentar prácticas educativas inclusivas. Sostenemos que el taller opera como zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988) y espacio de participación en el aprendizaje. Se trata de una práctica desarrollada para el aprendizaje de contenidos curriculares en las distintas áreas (prácticas del lenguaje, matemática y ciencias) en una escuela pública, de recuperación - modalidad de Educación Especial - de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

1 - Tensiones entre la inclusión educativa y las prácticas cotidianas en las escuelas

UNESCO (2005) define *inclusión educativa*[1] como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades (...). Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, (...) y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as.” Este proceso implica la responsabilidad de los estados de garantizar el aprendizaje a todos, independientemente de las diferencias con que llegan y/o transitan la escuela, sean éstas de carácter permanente o transitorio y se expliquen en términos individuales o de origen social o cultural.

Tal como señala el documento del Ministerio de Educación de la Nación (2009), “las diferencias en educación son lo común y no una excepción, y la inclusión consiste precisamente en transfor-

mar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes.” (Min. de Educ., 2009, p. 18). Esta concepción de educación inclusiva es un avance en materia de derechos, en tanto es concebida como un derecho humano.

Si bien este concepto y la implementación de políticas públicas que lo promuevan marcan una direccionalidad, requieren de transformaciones sociales, económicas, culturales a las que no es ajena la escuela.

Desde una mirada psicoeducativa, interpelamos prácticas cotidianas en las escuelas que impactan en forma negativa en la subjetividad de los niños y constituyen una identidad signada por el “fracaso”, delineando o conformando destinos que aparecen como inexorables. (Frigerio, 2004; Bleichmar, 2008).

Numerosas investigaciones desarrolladas en las últimas cuatro décadas dan cuenta de la interdependencia entre las expectativas docentes[iii] y las desigualdades en el éxito escolar. Tal como señala Ferreiro, “(...) ninguna aproximación a la realidad es neutra ni ingenua, sino con expectativas y se va interpretando la realidad respecto a esas expectativas.” (Ferreiro, 1999, p. 48).

Así, los modos en que los maestros describen a sus alumnos, lo que esperan de ellos, cómo significan sus intervenciones, cómo evalúan los procesos, pueden funcionar habilitando los aprendizajes u obstaculizándolos al modo de profecías de autocumplimiento. (Rosental y Jacobson, 1968; Rist, 1970; Nash, 1973; Tenti, Corenstein y Cervini, 1986; Kaplan, 1997; Elichiry 1991, 2004; Ferreiro, 1990, 2006; López, 2010; Torrealba, 2012).

Mehan (2001) analiza cómo el circuito que se inicia con el informe del docente a los equipos interdisciplinarios por un alumno descrito como “con problemas de aprendizaje”, generalmente culmina con el pedido de un psicodiagnóstico y un diagnóstico, que determinan los modos de intervención sobre ese niño. “Estos pedidos (de ayuda) ponen en marcha el proceso que construye la identidad institucional de los alumnos. Estas apelaciones, muchas veces vagas, se perfeccionan y precisan en lenguaje oficial (...). A través de este proceso el niño se convierte en un objeto.” (Mehan, 2001, p. 282). Estas prácticas, habituales en las escuelas, construyen un estudiante “con dificultades” y afectan no sólo a los niños sino también a sus familias.

Estas concepciones son solidarias de los modelos que atribuyen a factores exclusivamente individuales las diferencias en los desempeños escolares y la inteligencia como algo que poseen los individuos. Proponemos pensar la *inteligencia* en términos de distintas modalidades en la resolución de situaciones, construidas como resultado de un complejo entramado de factores individuales y de contexto social, cultural y/o escolar. (López y Torrealba, (2013) en prensa).

Tradicionalmente, la evaluación psicológica ha ponderado lo “mental” como atributo del individuo y concebido que la mente se desarrolla independientemente. Sin embargo, las estructuras mentales se construyen conjuntamente con las estructuras afectivas y en interacción con otros. Como afirma Elichiry (2009) “*Durante muchos años, los niños han sido evaluados con instrumentos normativos que se han concentrado en la cuantificación de algunos aspectos del desarrollo intelectual. Los resultados de investigaciones interdisciplinarias en el área (...) sugieren que, dadas las limitaciones de las funciones de clasificación -que han cumplido los tests psicométricos tradicionales- se cambie la aproximación metodológica hacia una evaluación integral.*” (Elichiry, 2009, p. 30). Estas perspectivas dan cuenta de las potencialidades del sujeto.

La pregunta que nos hacemos es si es posible construir prácticas

en la escuela que contribuyan al logro de los aprendizajes de todas y todos. O dicho de otro modo, si es posible implementar prácticas que contribuyan a modificar la identidad institucional de fracaso, con la que transitan la escuela muchos niños y sus familias.

2 - Tensiones entre participación y aprendizaje en las prácticas cotidianas en la escuela

Tradicionalmente, se piensa la participación de los niños y las familias en términos de una respuesta a las demandas de la institución escolar. Así, se espera que los alumnos respondan a las preguntas y propuestas pedagógicas que hacen sus maestros o profesores; que las familias colaboren y asistan a las reuniones pautadas por la escuela.

Sin embargo, la participación es un fenómeno complejo que depende de la habilitación de espacios en los que todos los actores intervienen en la definición de la situación (propósitos y metas), inciden en las decisiones y los acuerdos se definen a partir de los diferentes puntos de vista. Este proceso de aprendizaje, como todo proceso social, está atravesado por conflictos, tensiones y contradicciones que requieren de una profunda revisión de prácticas instituidas históricamente. Así, la participación real, lejos está de la participación simbólica que describimos en el párrafo anterior. Como afirma Sirvent “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 y explotación. (...) es una necesidad y un derecho que se aprende y se conquista (...)” (Sirvent, 2008 en Torrealba y Hojman, 201, p. 5).

¿Por qué “participación” es un concepto clave en este análisis? Porque entendemos el aprendizaje como un proceso de creciente participación en prácticas situadas. Concebir el aprendizaje escolar de este modo es ineludible cuando se trata de niños y familias que transitan las escuelas con historias signadas por el fracaso. Obliga a pensar en unidades de análisis que visibilizan la complejidad de los procesos que se dan en el aula. Así, el aprendizaje situado “se apoya en gran medida en la noción de comunidades de práctica (Bourdieu, 1972). Lave y Wenger (1991) sostienen que la participación en la práctica es la principal actividad a través de la cual se desarrolla el aprendizaje: (...) la participación se basa siempre en la negociación y renegociación situada de significado en el mundo. (...)” (Brown et al, 2001, p. 243).

Para ello analizaremos un formato de actividad que posibilita instrumentar prácticas favorecedoras de inclusión: la estructura de taller como espacio de participación en el aprendizaje.

3 - El espacio de taller como formato de actividad que posibilita la participación en el aprendizaje y la inclusión educativa

El taller concebido como formato de actividad, promueve la participación en el aprendizaje, “(...) encuadra la participación organizándola como proceso de aprendizaje (...). El aula puede convertirse, de esta manera, en un espacio en el que todos sean los artesanos del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto (de conocimiento) en forma tal que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea”. (Pasel y Asborn, 1993, p.19).

Desde la teoría socio-histórica, el concepto de zona de desarrollo próximo es nodal para comprender cómo la guía de un adulto o par más capaz en la resolución de un problema genera desarrollo. Perspectivas actuales que retoman la obra de Vigotsky (1988), conciben el aula como compuesta por zonas de desarrollo próximo. En este sentido, la trama tejida entre los sujetos, la tarea y los artefactos mediadores es lo que posibilita el aprendizaje. Así, “(...)”

una zona de desarrollo próximo puede incluir a personas, adultos y niños (...), pero puede abarcar también artefactos tales como libros, videos, láminas murales, equipos científicos y un contexto informático destinado a apoyar el aprendizaje intencional. (Campione, Brown y Jay, 1992; Scardamalia y Bereiter, 1991). Una zona de desarrollo próximo es la región de actividad que los alumnos pueden recorrer con ayuda proveniente de un contexto de apoyo, que incluye a personas pero no se limita a ellas (Vigotsky, 1978).” (Brown et al, 2001, p. 246).

El taller es un dispositivo que opera en la ZDP, habilita las distintas miradas, las distintas voces; promueve el compromiso y la construcción colectiva (recordemos que el aprendizaje escolar, aunque tradicionalmente ha sido pensado como un proceso individual, es tanto un proceso individual como colectivo). Implica una ruptura con las prácticas tradicionales. Exige la participación y cooperación de todos y cada uno; el docente deja de ser el único que plantea las propuestas. La definición de la situación, los propósitos y las metas se construyen de manera participativa.

Nos habíamos preguntado si es posible implementar prácticas que contribuyan a modificar la identidad institucional de fracaso, con la que transitan la escuela muchos niños y sus familias. Nos referimos a los niños y familias que asisten a la escuela de recuperación[iii] en que se desarrolla la experiencia. Los niños han sido excluidos de la modalidad “común” porque “no aprenden”, “no saben”. Por lo tanto, la enseñanza de contenidos curriculares en prácticas del lenguaje, matemática y ciencias necesariamente debe proponerse desde otra mirada. El desafío es mostrarles y demostrarles que sí pueden y que sí saben en una convicción de que la participación creciente en actividades compartidas con otros promueve el aprendizaje y el desarrollo.

El taller se inicia siempre con una ronda de intercambio que instituye la horizontalidad de la palabra, promueve el encuentro de las miradas y habilita el uso de diferentes lenguajes como modo de expresión. Asimismo, facilita la anticipación de lo que viene: qué se hará y cómo - que al principio se sostiene en el andamiaje que oferta el docente ya que las palabras de los niños o de sus familias, no asoman inmediatamente. Y uno de los propósitos del trabajo es que todos puedan aportar ideas, enriquecerlas o incluso, modificarlas. Es parte de la modalidad de trabajo favorecer la inclusión de las voces y miradas de los alumnos (Torrealba, 1995). Para ello, resulta imprescindible romper formatos tradicionales: la habitual clase de 40 minutos se transforma en bloques de 80 que favorece que los niños planteen situaciones y propongan resoluciones. Permite, a lo largo del momento de la actividad propiamente dicha, que exploren, descubran, construyan diferentes procedimientos de resolución - aspecto crucial en el trabajo con estos niños que inician el año manifestando que “nada saben”, “nada pueden”. Para garantizar la participación en el aprendizaje de cada uno, se alternan momentos de trabajo en pequeños grupos con otros de grupo total, con el propósito de promover progresivamente mayor autonomía en la resolución de las diferentes situaciones. Finalmente, el momento de la ronda de cierre, está fuertemente centrado en mostrar, hacer visible, lo realizado durante el taller. Es el momento en que se explicitan los logros, los obstáculos, se formulan nuevas preguntas, tendiendo a la toma de conciencia de los procesos involucrados.

Este proceso no está exento de tensiones ya que “(...) los sistemas de actividad como formaciones complejas en las que el equilibrio es una excepción y las tensiones, las perturbaciones y las innovaciones locales son las reglas y el motor del cambio. Cuando se sigue un sistema de actividad a lo largo del tiempo, pueden descubrirse también transformaciones cualitativas generales (...)”. (Engeström,

1987, en Cole y Engeström, 2001. p. 32).

En esta escuela, las reuniones con las familias[iv] cuyo contenido se planifica y organiza con los alumnos, se hacen con la estructura de taller, ya que permite trabajar la inclusión de las mismas en los procesos de aprendizaje de los niños. Asimismo, incluirse desde un lugar en que sus voces y miradas contribuyen a la definición de la situación y los propósitos, en términos de una participación real ya que estas reuniones dan lugar al desarrollo de nuevos proyectos que los tienen como protagonistas[v].

NOTAS

[i] El concepto de inclusión educativa se encuentra explícitamente enunciado en la Ley Nacional de Educación (2006), artículos 11 y 42 y en la Ley 26378 (2008), artículo 24, que ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.

[ii] (...) las expectativas docentes sobre las desigualdades en el éxito escolar son **construcciones**, en el sentido estudiado y definido por Perrenoud, producto de saberes, valoraciones, intuiciones, creencias, prejuicios que los docentes utilizan, de modo más o menos consciente, para enseñar, evaluar y clasificar a sus alumnos y alumnas. Estas construcciones sobre el éxito y fracaso dependen de: la estructura y el contenido del currículum; los modos en que el docente lo actualiza en el aula; los sistemas de calificación vigentes; las concepciones pedagógicas que subyacen a las prácticas de enseñanza y evaluación; pero también de cualidades atribuidas a los alumnos como la buena voluntad, el compromiso, la aplicación, el esfuerzo. (Perrenoud, 1990). (Torrealba 2012, XX)

[iii] La escuela tiene un proyecto de no gradualidad, es decir, es una escuela ciclada. En cada ciclo se trabaja con docentes especializados en una de las áreas (matemática, prácticas del lenguaje/alfabetización, ciencias naturales y ciencias sociales) Los contenidos trabajados corresponden al Diseño Curricular del nivel primario, diseño que es común a las escuelas del nivel, independientemente de la modalidad.

[iv] Reuniones con familias, tradicionalmente llamadas “reuniones de padres” para entrega de boletines o el tratamiento de diferentes temáticas.

[v] Se presentará la secuencia del PROYECTO BRUJAS y BRUJOS.

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos N° 2, Buenos Aires.

Beech, J. y Larrondo, M. (2007) La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Taller Regional preparatorio sobre educación inclusiva, América latina, regiones andina y cono sur, UNESCO.

Bleichmar, S. (2008) Subjetividad en riesgo. Herramientas para su rescate. Conferencia, Ciclo organizado por la Secretaría de Educación del G.C.A.B.A luego de los acontecimientos de Cromañón, En Violencia social -violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades, Buenos Aires, Noveduc.

Brown, A., et al (2001) Conocimiento especializado distribuido en el aula. En Salomon, G. (compilador) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas, Buenos Aires, Amorrortu.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Amorrortu.

Elichiry, N. (2009) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional, Buenos Aires, JVE.

Elichiry, N. (2009) Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano y El sujeto educativo en las prácticas de investigación psicológica. En Escuelas y aprendizajes. Trabajos en Psicología Educacional. Buenos

Aires, Manantial.

Elichiry, N. (1991) Fracaso escolar: Estudio etnográfico y cognoscitivo. In: Informe de investigación (no. 1986-dic. 1990) Directora: Elichiry, Nora: Proyecto UBACyT y T PS-014, Facultad de Psicología, UBA.

Elichiry, N. (2004) "Fracaso Escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos en Elichiry (comp) Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología Educacional, Bs As, Manantial

Elichiry, N., Regatky, M., Abramoff, E. y Torrealba, M.T. (2010) "EXPLORACIÓN de EXPERIENCIAS ESCOLARES ENTRAMADAS desde el ARTE", publicado en Memoria del I 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.

Ferreiro, E., Castorina, J.A., Goldin, D., Torres, M.R. (1999) Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin, Rosa María Torres, México, FCE.

Ferreiro, E. (coord.), (1990) Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina, México, Siglo XXI.

Frigerio, G. (2004) Bosquejos conceptuales sobre instituciones. En Elichiry, N. (comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional, Buenos Aires, Manantial.

Kaplan, C. (1997) La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica, Buenos Aires, Miño y Dávila. Colección Aprendizaje y Subjetividad.

Lave, J. (1996) La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S y Lave, J. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires, Amorrortu.

López, B., Torrealba, M.T. (2013) Hacia la construcción de una escuela inclusiva... que promueva la participación creciente en el aprendizaje y en la vida de todos los niños, niñas y jóvenes. (En prensa)

López, B. (2010) Concepciones y prácticas en evaluación diagnóstica en docentes de primer ciclo escolar, Tesis de Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA.

Mehan, H. (20019) Un estudio de caso en la política de la representación. En Chaiklin, S y Lave, J. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires, Amorrortu.

Mc Dermott, R.P. (2001) La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiklin, S y Lave, J. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires, Amorrortu.

Nakache, D. (2004) El aprendizaje en la perspectiva contextualista. En Elichiry, N. (comp) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional, Buenos Aires, Manantial.

Nash, R. (1973) "Classroom Observed. The teacher's perception and the pupil's performance", London, Routledge & Regan Paul.

Pea, R.D. (2001) Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En Salomon, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Amorrortu.

Pasel y Asborn (1993) Aula-Taller, Buenos Aires, Aique.

Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Paidós. Caps. 2 y 3.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968) Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development, New York, Rinehart and Winston.

Rist, R. (1970) Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education, Harvard Educational Review.

Skliar, C. (2005) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia, Buenos Aires, Miño y Dávila

Skliar, C. (2007) El argumento de la diferencia y la práctica del diferen-

cialismo en educación. En La educación que es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires, Noveduc.

Skliar, C. (2007) Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. Programa de Posgraduación en Educación, Núcleo de Investigaciones en Políticas Educativas para Sordos, Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil www.canales.org.ar/archivos/lectura

Tenti, Corenstein y Cervini (1986) Expectativas del maestro y práctica escolar". Serie Investigación Educativa, N° 2, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Torrealba, M.T., López, B. (2013) "Y...a mí me parece que es porque los niños ganaron" Relato y análisis de una experiencia pedagógica. (en prensa)

Torrealba, M.T. (1995) El Taller, ¿ya fue? - AÑO 4, N° 36, en revista educativa "La Educación en Nuestras Manos", SUTEDA.

Torrealba, M.T., Hojman, G. (2010) "INSTRUMENTOS de PARTICIPACIÓN e INCLUSIÓN para ENSAYAR CIUDADANÍAS DEMOCRÁTICAS", publicado en Memoria del I 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.

Torrealba, M.T. y Scavino, C. (2008) "Hacia la Construcción de Comunidades de Aprendizaje" Scavino, Carolina y, publicado en Memoria de las XIII Jornadas de Investigación Internacional del MERCOSUR, Facultad de Psicología, UBA.

Torrealba, M.T. (2012) "Expectativas docentes acerca del éxito y fracaso escolar de estudiantes de familias migrantes en contexto de pobreza urbana". Tesis de Maestría en Psicología educacional. Facultad de Psicología. UBA

DOCUMENTO: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2009.