

# 3

# CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

## DOSSIER

Investigar la lectura,  
la escritura y otras  
prácticas multimodales  
en contextos educativos:  
desafíos teórico-metodológicos

## Coordinan

Silvina Márquez, Ana Atorresi,  
María Sol Iparraguirre y Ana Pedrazzini

## EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**  
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**  
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**  
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**  
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**  
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Coordinadoras del Dossier**  
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
Ana Atorresi, CELLAE-Universidad Nacional de Río Negro, Argentina  
Ana Pedrazzini, ECyC, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina  
María Sol Iparraguirre, CELLAE-Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

## ARTÍCULOS CORTOS

- **MARTÍN, LAURA.; ROCO, MARÍA VICTORIA**  
Miguel, el niño que se mueve, pega y no aprende.  
Inquietando los saberes y las prácticas

# MIGUEL, EL NIÑO QUE SE MUEVE, PEGA Y NO APRENDE. INQUIETANDO LOS SABERES Y LAS PRÁCTICAS<sup>1</sup>

LAURA C. MARTIN\* Y MARÍA VICTORIA ROCO\*\*

Recibido  
30|04|20

Aceptado  
17|12|20

Artículos  
cortos

## RESUMEN

El presente trabajo toma como eje de análisis una escena áulica en una escuela primaria, que inicialmente se enuncia como “no aprendizaje”. Sin lugar a dudas que esta enunciación, nos interpela en nuestras propias prácticas profesionales, como docentes, como asesores, etc.

Al decir de Gabriela Dueñas (2013) la interrupción de la diversidad en la escuela ha desconcertado más que nunca a los docentes, que no han terminado de asumirla como una novedad. Por el contrario, sí resulta sorprendente la ineficacia de las prácticas escolares y de los discursos que circulan para producir efectos homogenizadores.

Intentaremos problematizar esta situación planteada, desde una mirada multidimensional. Nuestro propósito es construir una unidad de análisis que nos permita superar las lecturas e interpretaciones clásicas respecto del “no aprendizaje” y situarlo en el contexto específico donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se concretizan, que es el aula de clase.

**Palabras clave:** aprendizaje, construcción de la demanda, intervenciones psicoeducativas.

<sup>1</sup> El presente trabajo fue presentado en el Seminario “El aprendizaje y sus problemas”, a cargo de la Mg. Norma Filidoro, de la Especialización en Asesoramiento Educativo (FACE - UNCo). También fue presentado en las III Jornadas Nacionales y II Internacionales de Asesoramiento 2016.

\* Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Constructivismo y Educación, FLACSO. Estudiante de la Especialización en Asesoramiento Educativo. Docente e investigadora de la FACE. UNCo. Orientación psicología educativa y pedagogía especial. Codirectora de proyecto de investigación. Correo electrónico: [laucmartin@yahoo.com.ar](mailto:laucmartin@yahoo.com.ar)

\*\* Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Constructivismo y Educación. FLACSO. Estudiante de la Especialización en Asesoramiento Educativo. Docente e investigadora de la FACE. UNCo. Orientación psicología educativa. Técnica Pedagoga en ETAP- Nivel Primario. Correo electrónico: [marivictoriaroco@gmail.com](mailto:marivictoriaroco@gmail.com)

## Introducción

Como en los cuentos infantiles: “Había una vez un niño llamado Miguel<sup>2</sup>, quien asistía a tercer grado de una escuela urbana de la periferia de una ciudad del Alto Valle de Río Negro”. Pero hasta ahí la fábula, porque Miguel no era el alumno de los cuentos imaginados, ¿acaso hay alguno de esos? ¿lo hubo alguna vez? Distinto a los cuentos o a las imágenes captadas para representar gráficamente a un aula cualquiera, Miguel no era el alumno aquel que la docente imaginaba mientras ornamentaba el aula, antes de comienzos del ciclo escolar. No, Miguel era casi la antítesis del alumno imaginado: era inquieto, movedizo, charlatán, deambulaba permanentemente por el aula y la institución, “molestando” a su paso. De acuerdo al relato de la docente, sus tiempos de atención y concentración eran muy breves, por lo que no lograba realizar o completar ninguna de las actividades que se le proponían al grupo clase. Los compañeritos constantemente se quejaban de que Miguel pegaba. Y para colmo de males, no aprendía. “Ni siquiera sabe las vocales” repetía una y otra vez la docente.

Así transcurrieron los meses de marzo y abril. La docente ya había hablado con el Equipo Directivo transmitiendo su preocupación respecto de Miguel. En sus propias palabras: “Miguel no me aprende... repasamos una y otra vez las vocales y no me las aprende. Lo mismo con los números... ya no sé qué hacer”.

Siempre que podía, la docente le recordaba a Clarita, la hermana mayor de Miguel, que era necesario hablar con mamá sobre la “situación de Miguel”. Pero el pedido de encontrarse a hablar, no tenía éxito.

Con el cierre del primer bimestre y entrega de boletines se presentó la ocasión ideal para tan esperado encuentro. Pero Clarita fue quien se presentó a retirar el boletín y quien le comentó a la docente que el papá estaba trabajando y que la mamá no estaba. En efecto, la mamá se había ido de casa hacía ya unos meses. También era Clarita quien ayudaba con el cuidado de los hermanitos más pequeños.

Pero no faltó ocasión de encontrarse con el padre de Miguel, quien en pocas palabras explicó a la docente: “Es que el Migue es así, distraído, duro para la escuela, como era yo. Pero vea seño, el Migue igual va a terminar la escuela, en eso, no va a hacer como yo”.

La docente, atenta al relato del padre, manifestó las inquietudes que le generaba el aprender de Miguel, por lo que declaró que iba a consultar con el Equipo Técnico.

---

<sup>2</sup> Dato de identificación ficticio.

De acuerdo al informe presentado por la psicopedagoga, Miguel tuvo muy buena predisposición para trabajar y responder en los distintos test administrados<sup>3</sup>. De acuerdo al informe técnico, en la administración del WISC IV hubo cierta dificultad en la comprensión de algunos subtests, pero en general Miguel entendía rápidamente las consignas y avanzaba en su resolución. Ante la dificultad para resolver alguna de ellas, se esforzaba por responder, aun cuando sus respuestas eran erróneas. El informe daba cuenta de su buena disposición y entusiasmo, excepto en los últimos momentos de los encuentros, donde estaba cansado y empezaba a mostrarse claramente desganado. No se identificaron antecedentes significativos en los datos que el papá pudo aportar acerca de la historia vital evolutiva de Miguel.

Como resultado del trabajo realizado, se sugirió inicio de tratamiento psicopedagógico y acompañamiento a la docente a través de adecuaciones curriculares.

Entendemos que esas actividades que se fueron abriendo en relación al pedido de la docente permitieron, en primer lugar, empezar a (des)tejer una trama, que posibilitó ordenar algunos observables y resignificarlos; en segundo lugar, comenzar a ubicar en el interjuego de lo universal y lo particular que entrama al aprender a Miguel, a la docente, a la institución, a la familia.

### Repensar la intervención

En toda institución existen representaciones compartidas acerca de aspectos tales como objetos, hechos, conductas que la misma valora y considera importantes. Este conjunto de representaciones compartidas funciona como un organizador del pensamiento y de la acción, condiciona las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea. En el caso de la institución escolar, las representaciones influyen en los procesos que se vehiculizan a través de esa tarea para cumplir con el objetivo propuesto: la enseñanza.

En el interior de la escuela, en su quehacer cotidiano, se llevan adelante las primeras operaciones de categorización con respecto al “ser” alumno. Los maestros, los psicopedagogos y los psicólogos construyen una representación del sujeto “alumno” con el que trabajan. Éstas se van erigiendo en los espacios de formación, al interior de la escuela. Pero además se generan y expresan en intercambios sociales y en diálogos por fuera de los espacios de desempeño profesional, entrelazándose los saberes teóricos y el sentido común. En esta zona de fronteras

<sup>3</sup> Dibujo libre, HTP, Familia kinética, Bender, WISC IV.

vaporosas tienen su génesis y anidan las concepciones acerca de los alumnos en general y de Miguel en particular.

Entendemos que los actos de nombramiento acerca del ser alumno, del (no) aprender, no son neutrales ni sólo simbólicos, sino que a fuerza de naturalizarse van penetrando en la capilaridad de los procesos de evaluación, acreditación, promoción y también de derivación.

En este contexto cobra sentido pensar que, hacer un alumno no es re-educarlo, no es ejercitar habilidades, no es estimular capacidades, no es instalar hábitos. Hacer un alumno que aprenda lo que sea capaz de saber, requiere de un cambio en la mirada de aquellos que miramos -docentes, terapeutas- que permita la introducción de estrategias clínicas y educativas articuladas interdisciplinariamente (Filidoro, 2012, p. 11).

En este hacer un alumno, nos preguntamos: ¿qué pasa cuando un alumno no aprende en los ritmos y tiempos esperados? En general se activan una serie de alarmas institucionales, que suelen derivar en mecanismos y procedimientos de evaluación diagnóstica que intentan explicar o ensayar respuestas respecto del no aprender.

Advertimos que, por lo general, en los informes de las evaluaciones diagnósticas, aparecen escasas referencias a las modalidades de adquisición de conocimientos, particularmente acerca de las bases sobre las que estos se asientan. Creemos que resulta imprescindible entonces, poner en consideración toda aquella información referida a la escuela, en tanto la misma, como parte del contexto, resulta constitutiva del problema delimitado.

Los problemas de aprendizaje no existen de antemano, son creados en un contexto. De ahí la necesidad de conocer ese contexto. Se hace necesario preguntar ¿cómo concibe esta institución primaria común al aprendizaje y a los objetos de conocimiento? ¿qué dice de Miguel en particular? ¿cómo lo mira? ¿qué espera de él? ¿qué preguntas e hipótesis tienen o se hacen acerca de su modalidad de aprendizaje? Partiendo de estas preguntas, es posible proponernos cambiar el lugar de lo común, de lo establecido, para volver la mirada sobre la experiencia que la escuela ofrece a todos y cada alumno en particular.

Enunciado el problema, “Miguel no me aprende”, cabe advertir el camino que se abre a partir de la intervención.

La intervención resulta un proceso de construcción, a partir de la cual vamos produciendo una trama de relaciones en las que el problema en el aprendizaje que nos convoca como institución, docentes, familias, encuentra una significación posible. Filidoro (2008) nos advierte que:

En la intervención, el niño y el alumno son el resultado del encuentro con el dispositivo del cual emergen. Podríamos pensar en muchos otros observables, pero lo cierto es que en cada uno de los procesos diagnósticos que realizamos recortamos ciertos observables con los que nos dirigimos a elaborar el diagnóstico. (p. 19)

En este sentido, cabe advertir que el camino tomado implicó la demanda al Equipo Técnico, a fin de establecer un diagnóstico de la situación. Existen diversas posiciones respecto al diagnóstico: como la puesta en funcionamiento de una maquinaria, en el sentido derridiano (Derrida y Roudinesco, 2009) de un dispositivo de cálculo y repetición o como un modo de producir conocimiento acerca de lo singular, de lo particular, situado en relación a una historia. Este último modo de concebir el diagnóstico, nos orienta a ubicar la singularidad de la trama, implica pensar(nos) y problematizar(nos) con respecto a los instrumentos técnicos tradicionales con los que nos solemos construir o ensayar respuestas posibles al problema planteado.

La utilización de determinados instrumentos de evaluación diagnóstica está atravesada por gran cantidad de tensiones. Hay diversidad de perspectivas con respecto a las posibilidades de utilización de “instrumentos diagnósticos”. Decidimos trabajar con uno u otro instrumento en función de las preguntas que nos hacemos, las hipótesis que construimos, nuestra formación teórica, nuestra posición ética.

Los resultados de los tests administrados no son un dato, sino que son observables, en el sentido de una construcción mediada por un instrumento técnico que, en este caso, resultan test estandarizados en su aplicación y en su lectura. Cabe destacar que las técnicas en sí mismas, no son ni buenas ni malas, y con esto queremos indicar que su implementación debe ser siempre bajo ciertos recaudos.

La indicación acerca de iniciar tratamiento psicopedagógico y trabajar con adecuaciones curriculares es una posibilidad entre otras. Al respecto Filidoro (2012) nos advierte acerca de la necesidad de revisar los sentidos que cobran las adecuaciones curriculares en las instituciones educativas. Esas adecuaciones pueden ser pensadas como un modo de suprimir o disimular las diferencias: un intento por domesticar la diferencia por su reducción a lo común. Se trataría de un tipo particular que responderían a la mirada de recorte o “bajada” de contenidos que trata de un empobrecimiento que deja todo como está. Pero hay otras posibilidades que las escuelas van encontrando y explorando: adecuaciones curriculares que se elaboran en la inmanencia de la experiencia. “Se trata de adecuaciones que no surgen de manuales, sino que son elaboradas a partir de las preguntas construidas en el seno mismo de un trabajo interdisciplinario en el que se articulan los recursos clínicos y educativos” (p. 3).

## El no aprender nos interroga

El no aprendizaje de Miguel, sin dudas, inquieta las prácticas escolares. Para la docente, la inquietud parte de la premisa: “Miguel no me aprende”. Cabe preguntarse: no aprende, ¿por qué no puede? y en todo caso ¿qué no puede y qué sí puede?

Podemos interrogarnos por el pronombre “me” que tan sutilmente suele filtrarse en el discurso docente: no “me” aprende. ¿A mí no me aprende? ¿soy parte de ese “no aprendizaje”? ¿cómo soy parte?

Para la familia, el no aprendizaje de Miguel da cuenta de una historia familiar que se repite: “*es duro para la escuela, como era yo*” nos dice el papá de Miguel. Nos preguntamos ¿cómo soporta Miguel el discurso familiar respecto al (no) aprendizaje? El psicoanálisis nos brinda algunas herramientas para pensar cómo se produce, tanto en el plano de la institución como a nivel del discurso familiar, algo del orden de un síntoma, de una queja, un malestar que motoriza la posibilidad de hacer lazo social.

Es común decir que no todos los niños son iguales. Por eso vamos a agregar a esta verdad de Perogrullo que un niño, un alumno, se convierte en excepción con respecto a la regularidad cuando marca un comienzo. Un primer paso es advertir que este desvío de la regularidad no es un reflejo de la realidad, sino una estructuración significativa. Y cobra relevancia, porque sobre estas representaciones constituyen criterios demarcatorios de los sujetos.

Meirieu (1998) expresa que nunca hay que olvidar que sólo el sujeto de la educación es capaz de impulsar el movimiento de la apropiación, que nunca lo hace sobre pedido, en el momento previsto y en las condiciones que define otro. Este conjunto de desajustes que se producen en el mismo acto educativo permite pensar en y con otras categorías, a la par que convoca a un trabajo de invención permanente desde la renuncia al ideal.

Parfraseando a Filidoro (2012), es el marco conceptual del profesional, y en este caso podríamos agregar del docente, de la institución, de la familia misma, lo que sostiene y dirige la mirada sobre Miguel, no sólo haciendo visibles determinadas producciones, sino también asignándoles determinados sentidos y habilitando determinadas preguntas.

Sin dudas que Miguel, el alumno movedizo, inquieto, inquieta. En palabras de Zelmanovich y Minnicelli (2012):

(...) quizás inquietar sea un significante, como todos, abierto a múltiples significaciones. Puede aludir a lo acuciante de una situación que se presenta en nuestro trabajo cotidiano, a la agitación de un niño que no puede parar de moverse y logra alarmar, alborotar, alterar a su maestra (todos sinónimos del inquietar, según reza el diccionario); como también puede aludir a ese efecto de dejar azorado a quien producto de una lectura, de un encuentro con un colega, se sintió conmovido y empujado a probar por otros caminos a los habituales (p. 40)

Entonces cabe preguntarse, ¿qué saber es ese que inquieta Miguel? El primero de ellos, aquella vieja premisa que nos acompaña desde tiempos inmemoriales: “a la escuela se va a aprender”. Entonces, ¿qué pasa con aquellos que yendo no aprenden, o al menos no lo hacen en los modos y tiempos esperados?

El contexto escolar está marcado por tiempos y ritmos arbitrarios, que al ser naturalizados por los actores sociales -maestros y otros agentes psicoeducativos- hacen desvanecer la evidencia de la arbitrariedad generando “una falsa conciencia de lo que allí sucede”.

Sabemos que la educación constituye un campo complejo y problemático, y lo que acontece en ese territorio tiene efecto en otros espacios y en futuros tiempos.

En función de lo expuesto, retomamos a Ricardo Baquero (2002) quien analiza cómo el dispositivo en tanto escolar, porta una serie de prácticas que producen una serie de efectos. El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que se consideran como negativas y están en oposición a la idea de la normalidad. Vale la pena insistir una vez más: se podría estar utilizando la idea de diferencia como valor, pero se acaba utilizando el término “diferentes” como una indicación hacia los “anormales”.

En la construcción del problema juegan un papel central los observables que recortamos, en tanto nos guían a elaborar un diagnóstico de la situación. Al respecto Filidoro (2010) sostiene: “los observables no son datos. El individuo es un dato, pero el niño es un observable, en el sentido de ser una interpretación, una conceptualización del dato” (pp. 19-20).

Tenemos en el relato toda una serie de observables. Cuando hablamos de Miguel en términos de un niño, ya estamos haciendo una primera lectura que nace de una conceptualización de niñez. Más aún, cuando además hablamos de él en términos de alumno, ya ubicamos a nuestro niño en un lugar determinado (y en no otro). Si a ello le sumamos que se

espera que los alumnos aprendan los contenidos que la escuela transmite, y que además los aprendan estando sentados, quietos, en el tiempo marcado por la vida institucional, vamos acotando todavía más la mirada sobre la situación. Hablamos ahora sí de un niño que está referido a la posición de alumno en un ámbito institucional particular, como lo es esta escuela primaria de la periferia de una ciudad del Alto Valle de Río Negro.

En este recorte, hablar de Miguel en términos de alumno inquieto, que no aprende “ni siquiera las vocales”, nos lleva a considerar que no pueden pensarse problemas en sí mismos, pues solo lo son en función de una determinada conceptualización de aprendizaje (Filidoro, 2009).

El proceso de aprendizaje en general y el escolar en particular, tiene tres vértices: el sujeto, el objeto y el otro. O, en otros términos, el alumno, el contenido escolar, (un saber a enseñar) y el docente (representante de un discurso social que determina qué saberes serán considerados valiosos). Los tres son imprescindibles, no hay aprendizaje sin alumno, no hay aprendizaje sin docente (cuanto más ignorante, mejor), no hay aprendizaje sin objeto, sin saber, sin contenidos (Filidoro, 2012, p. 5).

Ya nadie duda que la sociedad ha cambiado notablemente en estos últimos años en los más diversos aspectos: político, social, económico, tecnológico, cultural. En este contexto se instala, una y otra vez, la pregunta por el papel de la educación. ¿Cuál es el sentido y el valor de la educación hoy? ¿qué significa hoy educar? Al respecto, señalamos que la escuela de la Modernidad funcionó como “la institución” encargada de transmitir el conjunto general de normas, valores y hábitos de la sociedad. Hoy los procesos de socialización de las nuevas generaciones están rodeados y enmarcados por otras representaciones, valoraciones y actitudes. Esto nos lleva a pensar cómo dar soporte a la escuela para que re-centre su función en la transmisión de los legados culturales y trabaje en red junto con otras instituciones, para que niños y adolescentes puedan realizar otras experiencias.

Como parte del juego, apostamos entonces por lo que está a nuestro alcance: hacer circular la palabra y promover intercambios. Así hacer de lo que nos interpela -un dicho, un hecho, una acción- el margen de posibilidad para la pregunta que contribuye a aprender en nuestros decires, en aquellos lugares desde los cuales (nos)enunciamos y anunciamos el mundo que nos rodea.

La propuesta es tomar, desanudar y volver a anudar algunas palabras, conceptos que van tejiendo la definición de aprendizaje, para pensar algunas de sus consecuencias. La

afirmación de que el alumno resulta del encuentro con el dispositivo escuela, intenta hacer visibles los procesos históricos y sociales que definen la experiencia de la cual el alumno emerge para, inmediatamente, interpelar y poner en cuestión, las prácticas con las que se enfrenta cotidianamente. La tarea del asesor no tiene que ser mirada solamente como un hacer con el alumno, sino un hacer, con los docentes, con los padres, con los otros alumnos.

### **Algunas ideas para seguir pensando**

A lo largo del escrito, fuimos analizando cómo se conjugan las preconociones acerca del aprendizaje (tiempos y modalidades) con concepciones acerca de la relación entre inteligencia y aprendizaje “escolar”. Estas preconociones, a fuerza del reduccionismo, se centran en el sujeto considerado como deficitario, a la vez que invisibilizan los aspectos propios del sistema escolar.

Como plantea Violeta Núñez (2007), el vínculo educativo juega como plataforma a lo nuevo, a lo por venir, sujeta y al mismo tiempo permite que cada uno se lance a su propia búsqueda. Se trata de hacer jugar el vacío para dar lugar a lo nuevo o dejarse arrastrar por los efectos del vaciamiento que produce pérdida de interés, mortificación del deseo.

¿Qué nos pasa con el aprendizaje? ¿Qué nos pasa frente a las dificultades en el aprendizaje? Estas preguntas no buscan arribar a una definición o a un axioma; más bien pretenden saber algo acerca de nuestra experiencia y nuestra relación con todo ello, pretenden escuchar la intimidad y la interioridad, saber a qué resuena (si es que resuena), qué reverberaciones tiene (si es que las tiene), qué ecos provoca en otros (si es que los provoca). (Skliar, 2015, p. 39).

Debido a la naturaleza compleja y dinámica del aprendizaje, insistimos en la búsqueda de unidades de análisis que nos permitan comprender el sentido superador de las actividades pedagógicas y valorar cuáles son los aportes que el aprendizaje escolar puede imprimir sobre las líneas de desarrollo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (23 de marzo 2002) *La Educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional* [conferencia] Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.  
<https://acortar.link/5oXmG>
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2009). *Y mañana, qué...* (Trad., V. Goldstein). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2001).
- Dueñas, G. (2013). Miradas y prácticas que atraviesan el cotidiano escolar actual. Problemas y desafíos. En A. Taborda y G. Leoz (Comps.), *Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa*. (Vol. 2, pp. 191-203). Nueva Editorial Universitaria.
- Filidoro, N. (2008). La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. *Actualidad Psicológica*, (362), 22-25.
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Biblos.
- Filidoro, N. (2010). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Biblos.
- Filidoro, N. (2011). Ética y psicopedagogía. *Pilquen. Sección Psicopedagogía*, (7), 1-6.
- Filidoro, N. (2012). La intervención psicopedagógica: hacer un alumno. En D. Zerba (Ed.), *Fenómenos psicóticos en niños. Estrategias de abordaje en el ámbito clínico-educativo*. (pp. 59-78). Letra Viva.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. *Propuesta Educativa*, 1(37), 39-50.
- Núñez, V. (marzo 2007). *La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social* [conferencia].  
<https://vsip.info/qdownload/violeta-nunez-educacion-en-tiempos-de-incertidumbre-pdf-free.html>
- Skljar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), 33-43.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf>

[confluenciadesaberesface@gmail.com](mailto:confluenciadesaberesface@gmail.com)