

Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional¹

Psychopedagogical practices, theoretical conceptualizations, professional position

Norma Filidoro

normafilidoro@gmail.com

Universidad de Buenos Aires.
Argentina

Recibido: 12/03/18

Aceptado: 10/04/18

RESUMEN

Las prácticas profesionales no son repetición de lo mismo ni lugar de aplicación de las conceptualizaciones, sino que emergen de la posición en que unas conceptualizaciones se encuentran con lo singular (incalculable, impredecible, inclasificable). El eje para este trabajo nos lo darán las siguientes articulaciones: 1) entre la posición profesional y las intervenciones; 2) entre las conceptualizaciones y las prácticas; 3) entre las intervenciones mismas: con los niños y niñas, con las familias, con los docentes y con las escuelas.

Palabras clave: Prácticas psicopedagógicas; Conceptualización; Posición profesional.

ABSTRACT

Professional practices are not repetition of the same or place of application of conceptualizations but emerge from the position in which conceptualizations meet the singular (incalculable, unpredictable, unclassifiable). The aim for this work will be given by the following articulations: 1) between the professional position and the interventions; 2) between conceptualizations and practices; 3) among the interventions themselves: with children, with families, with teachers and with schools.

Key words: Psychopedagogical practices; Conceptualizations; Professional position

¹ Agradecemos la colaboración de la alumna Cintia Lacaze quien desgrabó la versión conferencia de este trabajo.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta es trabajar sobre la articulación entre las prácticas, las conceptualizaciones y la posición profesional. Por lo tanto, será un texto en forma de trama que intenta romper con la linealidad para construir trayectos arborescentes. El eje nos lo darán las siguientes articulaciones:

- entre la posición profesional y las intervenciones;
- entre las conceptualizaciones y las prácticas;
- entre las intervenciones mismas: con los niños y niñas, con las familias, con los docentes y con las escuelas.

En cuanto al tercer eje (entre las intervenciones mismas), conviene recortar la articulación entre las intervenciones con el niño y las intervenciones con la escuela, dejando para otra instancia la articulación con la familia.

La idea que nos orienta es que las prácticas profesionales no consisten en la reproducción de lo mismo ni en la aplicación de conceptualizaciones, sino que emergen de un encuentro entre unas conceptualizaciones y lo singular, donde ni las conceptualizaciones ni lo singular son anteriores al encuentro que las interdefine. Estamos en el marco relacional de la Complejidad.

Respecto de *lo singular* vamos a abrir aquí una especie de nota de pie de página: el concepto de *singular* es central. *Singular* no quiere decir "el modo particular en que lo general se expresa". *Singular* no es lo particular. *Singular* es un concepto que viene de la matemática, de la física, de las ciencias llamadas exactas, para dar cuenta de lo inexacto, de aquello de lo que las cuentas no pueden dar cuenta. Es el punto en que el sistema deja de funcionar, es el punto donde la curvatura tiende al infinito: se trata de lo incalculable, lo impredecible, es aquello a lo que no puedo llegar por un cálculo: el punto en el que la función no es capaz de darnos un valor, el punto de la función donde nos vemos obligados a levantar el lápiz.

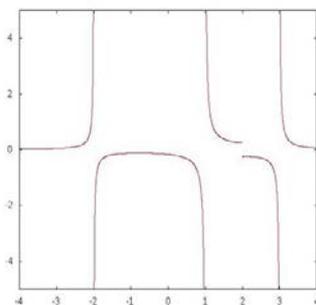


Imagen 1 = Singularidad: el punto de la función donde nos vemos obligados a levantar el lápiz

Las prácticas se constituyen en ese punto de encuentro en el que unas conceptualizaciones se encuentran con *lo singular*, con lo que no está anticipado en ninguna teoría o cálculo. Por eso no hay manual que pueda anticipar las prácticas psicopedagógicas y por eso las prácticas no pueden reproducirse de manera idéntica. Y esto abre todo un campo de problemas respecto de la transmisión que no vamos a abordar en este espacio pero que me interesa dejar planteado.

Ahora bien, las posibilidades en términos de prácticas profesionales son infinitas, pero no cualquiera ni, de cualquier manera. Hay restricciones, hay lo posible pero también lo necesario que marca un borde que no podemos atravesar. Hay lugares por donde no podremos ir nunca porque nuestra posición profesional, hecha de conceptualizaciones amasadas en una ética, no nos lo permite. Entonces vamos a enlazar conceptos que nos van a brindar un marco conceptual, esto es, un lugar donde posicionarnos. Y para eso vamos a tomar dos ideas: la de *intervención* y la de *prácticas*. Más adelante vamos a trabajar con algunas conceptualizaciones ad-hoc que nos permitirán leer una viñeta (Sebastián): el concepto de *(des)amparo subjetivo* y su relación con la escuela y las *operaciones de alienación y separación*. Con una viñeta intentaremos pensar la

producción del niño en articulación con las *prácticas* profesionales, en particular la *intervención* en la escuela.

2. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Voy a seguir a Carballada (2012), que nos dice que intervenir es venir a interponerse y que esa interposición tiene, siempre, dos caras:

- Mediación, intersección, ayuda, cooperación
- Intromisión, injerencia, intrusión, coerción, represión

No es que puede ser de una manera o de otra, sino que las dos vertientes, la de la cooperación y la de la intromisión, están siempre presentes introduciendo una tensión que es, por tanto, inherente a toda intervención. Esto nos permite ubicar que la intervención no es natural, nos permite reconocer su artificialidad: es necesario desnaturalizar la intervención psicopedagógica en relación a la escuela, a las familias y también en relación a los niños y niñas. Se trata de un dispositivo que se entromete y lo único que justifica esa intromisión es la existencia de una demanda, es decir, que “alguien nos mande” a saber algo acerca de. Solo a partir de esto queda habilitada una intervención en tanto respuesta al otro. Esa demanda proviene, en el caso de los niños y las niñas, de las escuelas, de los docentes y de las familias², pero también proviene de las políticas públicas de educación y de salud y de los medios de comunicación y del sentido común. Quiere decir que los profesionales estamos expuestos a una serie de demandas cruzadas que operan en nosotros, a veces sin que lo sepamos. Nuestra responsabilidad consiste advertir a quién estamos respondiendo más allá de que delante nuestro haya un niño, una madre o una maestra. Hacer una lectura de las demandas a las que estamos expuestos orienta la intervención.

PRÁCTICAS PSICOPEDAGÓGICAS

La otra idea que vamos a interrogar es la de “prácticas”. Vamos a interrogar el sentido de las prácticas. Aquí vamos a seguir a Bourdieu (2007) en su análisis de las prácticas sociales. Lo que me interesaba ubicar es que no podemos pretender ni buscar una absoluta coherencia de las prácticas en tanto no tienen una fórmula generadora. No tenemos un manual al cual acudir para decidir qué vamos a hacer, cuándo, dónde, en qué momento. Las prácticas no se desprenden necesariamente de un conjunto de axiomas a la vez coherentes e independientes. No tienen por principio unas reglas conscientes y constantes sino esquemas prácticos, opacos a ellas mismas, sujetos a variar según la lógica de la situación y el punto de vista casi siempre parcial que ésta impone. Como las prácticas se engendran en el encuentro entre unas conceptualizaciones y lo singular, las rige un principio de incertidumbre y cierta vaguedad. Por eso las prácticas profesionales no son el lugar de aplicación de conceptualizaciones. Los principios teóricos rigen el pensamiento y orientan las prácticas, pero no se aplican de manera directa y lineal porque esos principios no saben decirnos nada acerca de lo singular. En las prácticas se pone en juego lo situacional, la lógica de la situación y los puntos de vista diferentes, divergentes y cambiantes de cada uno de los actores que operan en ese momento.

Entonces, las prácticas no se explican por los preceptos teóricos, por las conceptualizaciones teóricas sino a posteriori, porque, eso sí, tengo la obligación de, cada vez, formular expresamente (aquí fórmula podría tener lugar) los principios que orientaron esa práctica³. Estamos pensando en términos relacionales, no en términos de relaciones causales, lineales y directas. Por tanto, aquello que define la significación de la intervención no está en la intervención,

² Esto abre el tema de la demanda en las infancias. Dejamos el tema abierto.

³ Aquí podríamos pensar acerca de la transmisión. El problema consiste en formular esos principios que orientan las prácticas de manera que la transmisión no quede del lado de la anécdota, de lo fenoménico pero que, a la vez, esos principios no fijen formas automáticas que se reproduzcan en intervenciones idénticas por fuera de la significación para ese niño, niña, familia, docente, escuela.

ni el niño, ni en la escuela, ni en la familia, ni en el contexto social. La significación no es previa. No está en ningún lado, sino que se produce en la interacción. No está en el cerebro ni en la subjetividad, no está en la escuela ni en el fantasma materno. Emerge de la trama compleja que postulamos. Trama en la que hay siempre, por principio, un lugar vacío: el lugar de lo imposible, de lo incalculable, el lugar del acontecimiento, el lugar de la singularidad. De aquí que afirmemos que el sujeto no está determinado por el conocimiento científico; no hay sujeto definido por la sumatoria de conocimientos; no hay sujeto definido por el nombre de un diagnóstico. En este punto podemos seguir a Agamben (1996) en donde dice que el sujeto no se define por una esencia, que no hay esencia espiritual ni destino biológico que lo defina. Lo que define al sujeto es la potencia, o sea, la posibilidad de poder ser y de poder no ser (que no es no poder ser) aquello que en ese devenir se vaya construyendo.

Sebastián: el desamparo frente a las propias pulsiones

Vamos a un recorte que leeremos conceptualmente⁴: el recorte de Sebastián tiene que ver con la escritura. El concepto con el que leeremos el material es el de *desamparo*, pero no en su dimensión social sino subjetiva: el *desamparo subjetivo*. En este caso tomaremos el aspecto vinculado con el desamparo estructural, aquel en el que todos nos encontramos por el hecho de ser humanos, por el hecho de nacer en estado de prematuración biológica y necesitar de otro que nos ampare. Nos vamos a centrar en esa forma de (des)amparo relacionado con las tramas simbólicas que nos permiten a todos, vernos con la realidad, con la muerte, con la sexualidad⁵. Entre esos elementos simbólicos que nos permiten velar lo Real están las esculturas, los textos, las músicas, los dibujos, las pinturas, las escrituras, los números. Ahora bien, lo Real no está afuera (o no sólo): un sujeto también puede sufrir el desamparo respecto de sus propias pulsiones. Aquí es donde ubicaremos a Sebastián: un niño desamparado respecto de las propias pulsiones. En este punto seguimos a Perla Zelmanovich (2003) quien nos dice que la escuela constituye un dispositivo que tiene la posibilidad potencial de tejer esa malla que le permite a un sujeto quedar amparado respecto de lo que provienen del afuera, de la realidad, pero también respecto de las propias pulsiones.

A modo de ejemplo, transcribo una escritura de Sebastián:

*"No se un abía una migo que sella maba cerbe quetenía cansoncillo con pipi degato i un día contró una migo qu sellamaba guisqui y des pues fue alacasa de su novia deligo deles píritu san amen estaba enbarasada abía un gigante deunogo no se lepati en el obligo ides pues un villano que sella maba salsa de tomate y nose lepego yfue al ospita i bio ael igodelespiritusto amen ituvo un bebe, sellamaba guacho fin"*⁶

⁴ Un recorte debe permitir producir inteligibilidad: debe permitirnos pensar y producir conocimiento

⁵ Que por supuesto está en relación al desamparo estructural.

⁶ "No sé -No Sé es el nombre del personaje-, había un amigo que se llamaba cerveza, que tenía calzoncillo con pipi de gato y un día encontró un amigo que se llamaba whisky y después fue a la casa de su novia, se llamaba del hijo del espíritu santo amen. Estaba embarazada. Había un gigante de un ojo. No Sé le pateo en el obligo y después un villano que se llamaba Salsa de Tomate, No Sé le pegó y fue al hospital y vio al hijo del espíritu santo amen y tuvo un bebé. Se llamaba guacho. Fin"



Imagen 2 = El texto de Sebastián "El hijo del espíritu santo"

Pensemos la docente frente a estos textos: angustia, desazón, imposibilidad de intervenir y hasta de pensar; cierto horror, miedo; mucho enojo con el niño, con los padres; la necesidad de que esto no ocurra, porque Sebastián leía sus textos en voz alta ante toda la clase. Pensemos en la angustia de los chicos, no solamente las risas, porque en algunos provocaba risas. También pensemos en esos chicos y chicas de 7 y 8 años volviendo a sus casas y contando sobre el texto de Sebastián: las novias embarazadas, el whisky y el pipi en el calzoncillo, los hijos del espíritu santo amén, el hijo guacho.

No entraremos en la historia de Sebastián, solo ubicar que está en tercer grado, en una escuela pública y decir que estamos ante un niño desamparado frente a sus propias pulsiones que se muestran sin velo. Un inconsciente a cielo abierto. Hay algo del orden de la represión que no está funcionando.

La lectura de la producción de este niño lleva a pensar la intervención: en principio hay riesgos: el de quedar capturados por la ideación y el quedar buscando "el sentido". El riesgo de perdernos discurriendo acerca del *hijo del espíritu santo amén*, de la *cerveza* y el *whisky*, del *pipi* y los *embarazos*, el *hijo guacho*. Para decirlo de otro modo: la proliferación del inconsciente produce fascinación, captura. De esa captura se hace necesario salir para poder intervenir. En esta instancia propongo un análisis formal de esta escritura: ubicar la hipo-segmentación, las sustituciones, las omisiones, la (des)organización en la sintaxis, la inexistente puntuación, la ortografía. Leer que a pesar de la desorganización también hay una temporalidad que está conservada; hay usos de subordinaciones: *que se*, *que iba*, *que estaba*. Hay un texto metonímico, pero también hay conocimientos acerca del lenguaje y la escritura.

Desde esta posición se observa otro Sebastián: decidir esta lectura del texto de Sebastián es **una intervención**. Es una intervención que tiene que ver con la abstención. **La abstención es una intervención**. Abstenerme de interpretar las ideaciones presentes en el texto tiene que ver con acotar el goce. Hay un acotamiento del goce que se produce al mirar a Sebastián en otro lugar distinto del que él se presenta ofreciéndole un espejo donde se puede ver como alumno que aprende a escribir textos. Se trata justamente, de acotar la producción metonímica de este niño (no de hacerla proliferar), pero también de acotar el goce de los adultos que, con fascinación, ubican sus producciones en el lugar de "material interesante para analizar", dejándolo en la repetición de lo idéntico. Entonces, por un lado, la intervención consiste en abstenerse en relación con la proliferación de ideaciones, pero por otro hay que proveerle recursos simbólicos para el amparo respecto de sus propias pulsiones, hay que aportar elementos que le permitan construir una trama simbólica que lo proteja de sus propias pulsiones. Aquí es cuando la función educativa se revela en su fuerza instituyente: se trata de instituir al niño en el lugar de alumno. Es entonces que podemos pensar la reescritura de textos como un modo de contención respecto de las propias pulsiones, como una estrategia para acotar el goce.

El texto escrito de Sebastián es informativo y la elección es absolutamente deliberada en tanto inhibe o acota las interpretaciones (a diferencia de la narrativa que las promueve). La idea es introducir ordenamientos que acoten su discurrir metonímico, por eso comienza con la lectura de un texto informativo acerca de los modos de defensa del pulpo. Hablamos del problema de no tener huesos ni caparazón ni púas; hablamos de las defensas del pulpo: el cambio de color, hacer agujeros en el fondo del mar, lanzar tinta negra y venenosa.

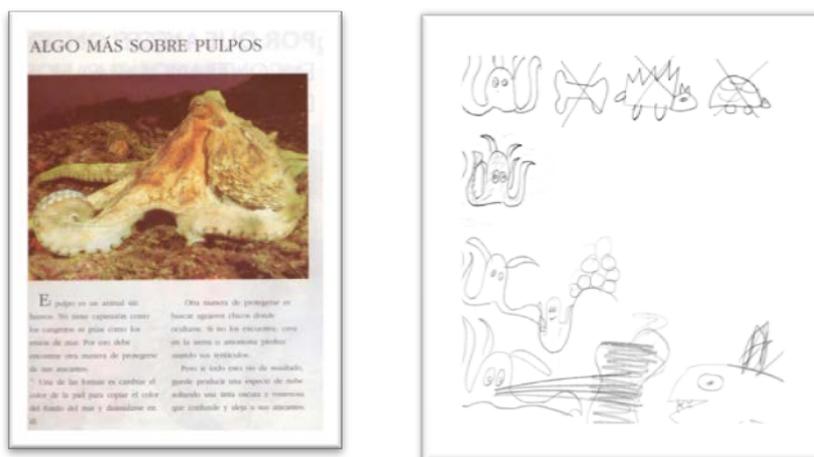


Imagen 3 = Texto explicativo sobre pulpos e imágenes producidas durante su lectura

A partir de ese trabajo de lectura y comentario del texto, que es una intervención que apunta a proveer recursos simbólicos, Sebastián produce su propio texto sobre pulpos:

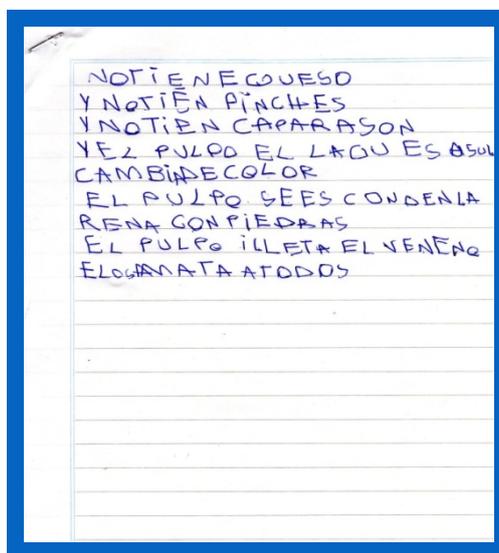


Imagen 4 = El texto de Sebastián: "Los pulpos"

El texto que dice:

*Notiene queso
y notien pinches
y notien caparason
y el pulpo el lagu es asul*

*cambia de color
el pulpo se esconden la rena con piedras
el pulpo illeta el veneno
elomata atodos⁷*

3. SEBASTIÁN: ALIENACIÓN Y SEPARACIÓN

¿Qué fue lo que pasó entre aquel primer texto y éste? Ubicaré algunas diferencias: la primera es que la sintaxis se empobreció, desapareció la subordinación. No podemos ni debemos dejar escapar que hay un empobrecimiento de la producción escrita a la vez que una ganancia en relación con la posibilidad de su circulación social en tanto este segundo texto lo ubica como par entre pares. El primer texto lo excluía del lugar de alumno lanzándolo al lugar donde hay que averiguar qué le pasa, qué diagnóstico tiene; el primer texto lo excluía del lugar de compañero de clase lanzándolo al lugar de chico raro que hace reír. En síntesis, ese texto (como metáfora) lo excluía del aprendizaje y del lazo social.

El segundo texto, en cambio, le permite a la escuela, a la docente trabajar en términos de -ahora sí- unión-separación de palabras, ortografía, puntuación, uso de subordinaciones, conectores, coherencia, cohesión. Este texto lo incluye como alumno de la escuela y le permite a la docente reconocerse como maestra de Sebastián. Llegados a este punto es necesario introducir una tensión que tiene que ver con que la intervención psicopedagógica parecería dejar al niño en el lugar de la reproducción: repetir el texto escrito por otro. Pareciera que esta intervención psicopedagógica va en el sentido de inhibir la creatividad reduciendo a Sebastián a la condición de reproductor. Para responder a esta cuestión es necesario leer esta secuencia en términos de las operaciones de alineación y separación. El único modo de entrada en la cultura es por vía de la alineación: pensemos cuando un bebé llora y la mamá (o quien sea el adulto que ejerza la función), le dice que tiene frío y lo abriga, o le dice que tiene hambre y le da la leche. El bebé queda alienado en el decir de un adulto que le provee significaciones de manera que las pulsiones van quedando ligadas a representaciones simbólicas (en tanto en la satisfacción de la necesidad haya un plus que se inscribirá como experiencia de satisfacción). Más adelante podrá ese niño separarse del decir del otro, apropiarse de los recursos simbólicos puestos a disposición y tener palabra propia, pensamiento propio, criterio propio y podrá crear, esto es, salir del lugar que el otro le asigna.

La entrada en el discurso, la posibilidad de hacer lazo con el otro pasa necesariamente por el lugar de la alienación, que es el lugar de la entrada a la cultura y al lazo social. Después viene la separación. Si leemos la producción de Sebastián desde estas conceptualizaciones encontramos que el primer texto queda fuera del lazo, fuera de la posibilidad de una significación compartida. El segundo texto, si bien parte de una propuesta de reescritura no es pura reproducción de lo idéntico: por ejemplo, dice "pinches" en lugar de púas que es el término que está en el texto y utiliza la palabra "illeta" por eyecta que tampoco estaba en el texto que decía que el pulpo el pulpo *lanza una nube espesa y venenosa*. Es decir que cuando enmarcamos su escritura a partir de un texto leído y explicado y traducido a imágenes, este niño puede producir algo propio, que no es reproducción idéntica del texto que le había dado. Por el contrario, Sebastián sale de la repetición (goce) por un trabajo de apropiación y de producción mediado por la intervención psicopedagógica.

4. EN LA ESCUELA

La docente afirma que *Este chico no tiene límites; Está acostumbrado a hacer lo que quiere y, finalmente, Acá no va a poder*. El riesgo que corremos es el de responder desde lo imaginario:

⁷ No tiene hueso, no tiene pinche, no tiene caparazón y el pulpo, el agua es azul, cambia de color, el pulpo se esconde en la arena con piedras, el pulpo eyecta veneno y los mata a todos.

enojarnos con la docente, explicarle para que entienda, indignarnos, creernos que podemos ponernos en su lugar y hacerlo mejor, o suponer que podemos enseñarle como ser maestra de Sebastián.

En trabajo en la escuela y con los docentes hay que tener en cuenta este eje imaginario para no responder allí, para no responder desde la relación yo-tú: en ese eje no hay intervención posible. La lectura de la demanda nunca puede hacerse desde la vertiente imaginaria que toda relación presenta. Entonces, en primer lugar, la lectura de lo imaginario debe orientarnos, pero luego, el supuesto de que algo de la verdad siempre la tiene el otro. Lo que debe orientar en el trabajo con los docentes es la pregunta acerca de qué verdad se enuncia en lo que la docente dice; qué verdad se enuncia en este *no tiene límites, está acostumbrado a hacer lo que quiere*. En este caso se piensa el límite como borde: hay un desborde, un desborde pulsional. Se trata de lo pulsional no anudado. No se puede expropiarle al docente los instrumentos de que dispone para pensar a este niño, no se trata de afirmar que las sanciones no sirven, ni las notas en el cuaderno, o que los enojos y los retos empeoran todo. De lo que se trata es de diversificar la posibilidad de respuestas del docente.

Si lo que pensamos, si lo que creemos, si lo que afirmamos es que la inclusión tiene que ver con la diversificación de tiempos, espacios y propuestas, entonces no se trata de reemplazar una respuesta por otra, no se trata de extirpar la mala respuesta para poner allí la supuestamente buena respuesta sino de, en todo caso, ampliar y extender el horizonte semántico de la palabra "límite". Extender ahí el campo semántico para ubicar que la lectura de un texto, que una propuesta de reescritura, puedan funcionar como límites. También puede funcionar como borde la propuesta de una escritura colectiva, de a pares, de a tríos. La tarea de escritura de un texto espontáneo en soledad dispara a Sebastián para el lado de la producción metonímica desanudada: lo deja sin límites (en el sentido de bordes que ordenan y dan sentido). El otro par escribiendo con él funciona como límite, el texto a ser reescrito funciona como límite. Se trata de pensar con el docente a partir de su lógica, su problema y su pregunta. Su lógica y no la mía; su problema, no el mío; su pregunta y no la mía. Y entonces construir respuestas concretas, recursos concretos que esa maestra podría implementar en esa aula, con ese grupo, a partir de su proyecto.

En el aula se iniciaría el proyecto de "Monstruos": imaginemos lo que podría ser una propuesta de escritura sobre "monstruos" para Sebastián. La idea era que con la producción de todos y cada uno armarían una enciclopedia de monstruos que presentarían a los padres en una merienda compartida. Proponer que Sebastián, en lugar de escribir un cuento reescribiera una historia conocida y elegida por él permitió acotar, apaciguar y serenó a todos.

Sebastián eligió un monstruo de uno de los cuentos y empezó a reescribir: diversificar una propuesta no es sencillo. No es un *"todos acá van a producir una escritura, van a crear un cuento, pero Sebastián va a reescribir porque no puede hacer lo que se debe"*. Que un docente pueda producir ahí el cambio en relación a la propuesta, que pueda modificarla y abrir la posibilidad, a todos, que el que decidiera inventar un cuento lo iba a inventar pero que también podía ser que reescribieran alguno de los que habían leído, eso, ¡es muy difícil! Y aquí está el nudo de la inclusión educativa: lo mismo para todos menos uno o diversificación de tiempos, espacios, objetivos, actividades para todos y cada uno.

La docente apostó a pesar de creencia de que todas iban a copiar cuentos conocidos. Y cuando se apuesta ocurren cosas maravillosas en las escuelas: de los veinticinco chicos solo hubo tres que eligieron reescribir cuentos conocidos y a los tres les vino muy bien esta opción porque les abrió posibilidades. El resto eligió crear sus propios monstruos, con sus propios poderes y su propia debilidad.

Desde nuestro punto de vista, la intervención tenía que ver con ubicar una diferencia entre un niño transgresor, aquél que reconoce los límites y los traspasa del niño que está en un momento anterior: un niño sin bordes entre su cuerpo y el cuerpo del otro, entre su idea y la idea del otro, entre lo que dice y lo que piensa, entre lo que piensa y lo que hace. Cuando estos bordes no están hay que poner en juego elementos simbólicos (y a veces reales) que lo contengan, que lo alojen, que le den sentido a su producción.

La escuela dispone de una potencia enorme para poder producir bordes, para brindarles a los chicos y a las chicas, elementos, recursos para construir bordes. Para muchos chicos y chicas, la

escuela representa una segunda oportunidad. Para ello basta con que reconozca que no se trata de que los niños aprendan a leer, escribir, sumar, dividir como se espera, sino que puedan leer, escribir, sumar, dividir, todo aquello que sean capaces nada menos. Con la salvedad de que esa capacidad no es una condición del sujeto sino una responsabilidad de todos.

REFERENCIAS

1. Agamben, G. *La comunidad que viene*. Valencia: pretextos, 1996.
2. Agamben, G. *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2004.
3. Agamben, G. *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005.
4. Bourdieu, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2007.
5. Carballada, A.J. *La intervención en lo social. Exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós. 2012.
6. Caillios, R. *El hombre y lo sagrado*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1942.
7. Hofstadter, D. *Yo soy un bucle extraño*. Madrid: Tusquets, 2007.
8. Huizinga, J. *Homo Ludens*. Madrid: Alianza [1938] 2012.
9. Jerusalinsky, A. *Saber Falar. Como se adquire a língua?* Petrópolis: Vozes, 2008.
10. Zelmanovich, P. "Contra el desamparo" en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica, 2003.