

Sobre las prácticas psicopedagógicas en el nivel inicial: ¿prácticas inclusivas?

Noemi Aizencang

Celebro los espacios para pensar a la psicopedagogía, no son muchos con esta convocatoria. Celebro también los espacios para pensar entre muchos a la escuela. Por eso es que me propongo, en esta oportunidad, tomar estas dos cuestiones para relacionarlas. Reflexionar en torno a las intervenciones psicopedagógicas en las escuelas de nivel inicial (NI), sus movimientos, sus cambios en el tiempo. ¿Cambian?, ¿han cambiado?, ¿cómo sería pensar hoy, en el marco de las escuelas inclusivas que pretendemos ser, las intervenciones psicopedagógicas?, ¿inclusivas?

Quiero aclarar que voy a abordar estas preguntas desde mi experiencia, en el marco de un recorrido que vengo haciendo hace tiempo con varios otros profesionales con quienes pensamos constantemente nuestras prácticas y en contexto, esto es, en el marco de las particularidades que la escuela, como institución nos plantea. Quiero decir con esto, que no se trata de “las intervenciones” ni de “las únicas posibles”. Como bien sabemos, nuestro campo, al igual que varios otros, se caracteriza por la simultaneidad de prácticas, por la coexistencia de enfoques diversos. Y desde estas

consideraciones, me interesa recuperar algunas tensiones que venimos observando y pensando, procurando alternativas para potenciar las experiencias escolares.

Una primera cuestión a preguntarnos, tal vez sea, ¿de qué escuela hablamos?, ¿sobre qué escuela pensamos?, ¿escuela o escuelas?, con sus diferencias, tiempos, proyectos y resistencias.

Probablemente pensamos la escuela hacia la que queremos ir, hacia la que nos encaminamos, la que procura promover el derecho a la educación de calidad para todos. Y así nos embarcamos en un proyecto diferente de aquel que le dio origen a la escuela, al menos en algunos de sus objetivos, de sus formas y de sus sentidos iniciales. Hoy nos atraviesa la intención de promover la inclusión y los derechos educativos desde el NI.

En este sentido, nos preguntamos en clave de “cambios” considerando un sistema educativo que arrastra desde sus comienzos una expectativa de homogeneidad como sinónimos de equidad y, por cierto, esto resulta hoy un problema para pensar los recorridos escolares y las oportunidades educativas de los niños y niñas que la transitan.

Darles a todos todo lo mismo, al mismo tiempo fue en algún momento un anhelo de justicia que hoy reconocemos como sumamente injusto. Buscamos construir otras formas de inclusión, que den a todos y a cada uno lo que necesita para poder aprender todo lo posible. Una escuela que trata de preguntarse por la construcción de lo común sin anular o descuidar las diferencias. En ese sentido pensamos en clave de cambios.

En sintonía con ellos, reconocemos ciertos movimientos en las intervenciones psicopedagógicas al interior del sistema. Algunos profesionales nos encaminamos hacia otras formas de intervención, diferentes a aquellas que se proponían hace años, cuando nos formamos y comenzamos en

esto. La representación que teníamos, tal vez efecto de la propia escolarización y formación académica, era la de dar trato a aquellas situaciones que hacían ruido desde su dificultad, entendidas siempre como dificultad individual de aquel que se apartaba de las formas esperables para todos. Aportar un “qué hacer con ese chico que preocupaba, entendido como *chico problema*”. En definitiva, pensar las ayudas para ese alumno, para que pudiera funcionar, aprender y participar como todos, preferentemente en el marco de las formas y en los tiempos previstos por la escuela para todos.

Afortunadamente, sostenidos en numerosos estudios y valiosos planteos conceptuales, muchas escuelas hoy advierten y ponen en tensión estas prácticas, haciendo lugar a otras formas posibles. ¿Cómo acompañan las prácticas psicopedagógicas los movimientos de las escuelas? ¿qué lugar se abre allí para repensar el sentido y las formas de las intervenciones psicopedagógicas?, enfatizo estas preguntas, porque quienes estamos en esto nos sentimos obligados a hacer movimientos. Cuando logramos que los formatos escolares comiencen a revisarse y a replantearse, nos vemos en la necesidad de interpelar nuestras intervenciones para acompañar estas oportunidades, estos valiosos intentos.

En lo que sigue, me propongo desarrollar y argumentar algunos de los movimientos que vamos transitando y para ello voy a valerme de los aportes conceptuales de los enfoques que han dado paso al denominado “giro contextualista en educación” (Baquero, 2007; 2012; Terigi, 2000) que han posibilitado pensar la situación escolar con su especificidad y complejidad. Voy a centrarme en tres ejes básicos, tal vez porque considero que son centrales para pensar cualquier cambio en las intervenciones en el NI: a. el modo de concebir el desarrollo de los niños más pequeños, b. el armado de lazos sociales y c. los tiempos en las infancias y nuestros modos y tiempos de implicarnos con ellas.

¿Cómo pensamos el desarrollo del niño en el nivel inicial?

La idea de desarrollo tiene un peso particular en este nivel, se imbrica permanentemente con el propio proceso de aprendizaje escolar. Así logros característicos de la primera infancia pasan a ser grandes aprendizajes en el marco del jardín.

Cuando conversamos con colegas, con docentes en el nivel, nos resulta frecuente encontrar una suerte de expectativa sobre un desarrollo común y lineal a todos los chicos. “Los chicos de dos, los de tres, los de cuatro”, y así se comparten los logros esperables para cada sala, sin cuestionamientos, como naturalizada la idea de buen desarrollo o aquellas adquisiciones que se espera para todos los chicos en cada uno de los niveles.

Cuando eso no pasa, aparece la preocupación, muchas veces acompañada de cierta sospecha por un cierto “desacople o déficit”, y entra en acción el llamado a los profesionales psi, más precisamente al psicopedagogo, quien se supone dispone de más herramientas para evaluar y explicar algo que “se sabe”, “se ve” se aparta de lo esperable. No es mi interés cargar las tintas en cuestionar esta sospecha o esta búsqueda de confirmación; por suerte esto ya se ha hecho en profundidad (Baquero, 2000; Elichiry, 2004; Terigi, 2000). Sabemos que así venimos funcionando hace tiempo, desde que la escuela es escuela. Me parece vale la pena tomar esa sospecha y volverla como pregunta, ponerla a trabajar. ¿Por qué nos preocupa tanto este alumno?, ¿qué nos preocupa?, ¿qué nos pasa frente a ese hacer que nosotros significamos como diferente, con ese nene que nos muestra otras cosas?, ¿nos interpela?, ¿nos desacomoda? ¿nos incomoda?

Lo interesante es que nos hace pregunta, y la pregunta es el motor para que podamos reflexionar. Para construir esos espacios de conversación con otros, en los cuales

encontrarnos con nuestros propios supuestos, interrogarlos, poner bajo la lupa esta idea tan escolarmente compartida de que todos deben llegar a ciertos logros y en ciertos tiempos.

Una oportunidad para que en el marco de dicha conversación empiecen a aparecer nuevos focos, para virar el eje de las miradas y las preguntas: ¿Qué necesitan estos chicos para seguir avanzando, para ir construyendo?, ¿cómo generar esos movimientos que deseamos? Algo así como resituar el lugar de la enseñanza y de las intervenciones psicopedagógicas. No considerar como un *a priori* natural o espontáneo aquello que supone, para muchos, costosos aprendizajes que nos implican como adultos posibilitadores, para que tengan lugar.

Pensamos en clave de armados, de construcción. Dejar de mirar a ese niño desde aquello que puede o no hacer, para mirarlo desde aquello que va pudiendo hacer con nosotros, en el marco de un hacer compartido, con nuestras ayudas. Ayudas que entendemos necesarias, no porque el otro carece y “necesita”, sino porque supone una forma particular de concebir al desarrollo y pensar al niño pequeño.

Una forma que se sostiene en la importancia de transitar experiencias, de pensar y pensarnos en esas experiencias, porque entendemos, ellas guardan sesgos en las posibilidades de desarrollo de los niños. Un desarrollo abierto e incierto, un entramado de disposiciones biológicas que se entretienen con representaciones, afectos, herramientas y prácticas culturales que van marcando rumbos y formas particulares.

En esto encontramos una posibilidad interesante de cambio, una toma de posición en nuestras prácticas, una posibilidad de intervención diferente. Ya no podemos pensar un desarrollo natural y esperable que resulte de argumento suficiente para entender o justificar la dificultad de un niño. En todo caso, vale la pena una buena mirada que pueda

reconocer que un niño “está en dificultades”¹ y que ello motorice, como hemos dicho, nuestras preguntas: ¿Cómo intervenimos para ayudarlo, para generar movimientos, para que deje de estar en dificultades?, ¿qué le ofrecemos como experiencia social y pedagógica?

La potencia de nuestra intervención parece estar en generar experiencias subjetivantes y, para ello, poner el foco en la experiencia escolar y sus condiciones de posibilidad. Pensar y armar junto a los docentes mediaciones potentes para ser, entre todos, esos adultos que posibilitamos. Pensar a todos los niños como capaces de aprender, sobre todo cuando tantas veces se pone esto en duda. “¿Este nene aprende?, ¿cómo me doy cuenta qué aprende? porque los contenidos no los toma”.

Interrogar con los docentes las condiciones pedagógicas que atraviesan nuestra práctica, las que ofrecemos a los alumnos. Ya no podemos pensar a ese niño pequeño y a su desarrollo por fuera de la situación escolar. Cómo poder hacerlo, cómo pensarnos a nosotros mismos ajenos a todo esto, cuando la escolaridad entra en la vida de los pequeños, a edades bien tempranas, en plena constitución de este entramado que entendemos como desarrollo. Ya no podemos sostener estas escisiones reductivas que dejan a la escuela por fuera de su responsabilidad, en tanto generadora de formas de desarrollo y subjetividad. No podemos juzgar con ligereza sobre el desarrollo de los niños sin revisar las condiciones de posibilidad que generamos, las formas en que nos implicamos con ello.

Un elemento escolar sobre el que venimos trabajando, que permite revisar estas cuestiones, es el informe

1 Concepto que se diferencia de la categoría clásica de niño con problemas de aprendizaje. Cfr. Aizencang y Bendersky (2009). *Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan*. En Nora Elichiry (comp.), *Investigaciones y Experiencias en Psicología Educacional*. Buenos Aires, JVE.

pedagógico, en tanto dispositivo propio de la escuela en el NI. Procuramos distanciarnos de la escritura de catálogos de conductas esperables para describir procesos en colaboración, donde nuestras ayudas y mediaciones encuentran espacio en la descripción, dando paso a un entramado en el que se van imbricando con las respuestas y manifestaciones de los aprendices. Revisar los motivos y las formas de este informe resulta una intervención que ayuda a construir otras miradas sobre el sujeto, su desarrollo y sus procesos de aprendizaje. Se trata de explicitar el carácter pedagógico de las intervenciones, recuperar los movimientos que vamos observando en los alumnos, las revisiones y los ajustes en nuestro hacer. Venimos trabajando en esto en diferentes instituciones, generando interesantes conversaciones en los equipos docentes que, advertimos, guardan efectos sobre la mirada en torno a los niños y las niñas, las que se extienden a sus familias, y abren nuevas preguntas en el modo de concebir al niño pequeño y a su desarrollo.

El desafío de armar lazos sociales o “una vez más, pero de diferente forma”

En la escuela, en tanto escenario público y social, el armado de lazos con los otros pasa a ser un objeto central de trabajo y el nivel inicial reserva un lugar privilegiado para esto.

El tema surge cuando la escuela, en principio, parte del supuesto de que todos los niños que concurren a ella pueden socializarse. Como diferente, hoy observamos que muchos chicos encuentran importantes limitaciones para ello.

Vemos en diversas instituciones educativas una marcada dificultad para la producción del lazo social, probablemente como un rasgo de época, que va más allá de una situación particular, del vínculo de un niño con un docente,

con un grupo, en el marco de una institución (Aizencang y Bendersky, 2016). Cada vez resulta más habitual, encontrarnos en diferentes salas de diferentes escuelas con niños que preocupan porque no llaman, no se reconocen en el llamado del otro, no conectan con la mirada, difícilmente sostienen la palabra en tanto conversación.

Referimos recién a las enormes posibilidades de subjetivación que se abren a los niños participando de escenarios sociales como los escolares, y dijimos que la escolarización guarda importantes sesgos en las formas de desarrollo de los alumnos que transitan por ella. Pero ¿qué pasa con un niño que no arma vínculo con los adultos en la escuela?, ¿cómo puede apropiarse de los saberes escolares?, ¿cómo ofrecerle y posibilitarle espacios de participación junto con otros?

Resulta una constante que, “en muchas de estas situaciones, el objeto de conocimiento, más que ser el objetivo de la experiencia escolar, resulta inicialmente una suerte de medio u herramienta para empezar a armar lazo con el otro” (*ibíd.*). Asistimos a una suerte de inversión. No se trata de ir junto al niño hacia la apropiación de los objetos de conocimiento que la escuela tiene para ofrecerle. Es en el acercamiento cuidadoso a los objetos que el niño elige, con los que se vincula y a veces se aferra, que los adultos – fundamentalmente el docente– pueden comenzar a interactuar con él. Todo un desafío, el de armar un espacio de encuentro, de actividad compartida con un pequeño que no busca el contacto con otros, que no se muestra interesado por comunicarse con quienes lo rodean. Una tarea compleja, que requiere tiempos de acercamiento respetuosos, sin invadir ni imponer formas, procurando recuperar las propias del niño para participar progresivamente de ellas.

Perla Zelmanovich (2011) nos aporta sobre la importancia de generar en el nivel inicial la filiación, una forma vínculo que involucra a los niños y a los adultos que los cuidan y les

enseñan. La filiación posibilita que un niño se convierta en un alumno, en un alumno de un docente particular, que lo supone, que le hace un lugar, que le permite sentirse necesario para otro, que abre un espacio simbólico en el que pueda sentirse alojado.

Un punto difícil es tal vez pensar de qué modo iniciar esa filiación cuando no encontramos un niño predispuesto o deseoso para ello. Estamos habituados a interactuar con niños que buscan hacerse o tener un lugar para el otro. Y probablemente esto nos llama, nos invita a dar, nos hace todo más fácil.

Pero en estas situaciones cada vez más frecuentes que hoy nos ocupan, es el adulto quien debe iniciar el trabajo de filiación aun cuando no hay un sujeto que se lo demanda. Ese adulto en la escuela, puede tejer las condiciones para generar un lugar simbólico, en donde el otro pueda armarse, en donde un vínculo pueda constituirse. Como ya se ha dicho, hoy muchos de nuestros chicos no nos llaman, no nos buscan. Este es nuestro primer desafío: trabajar en ese llamado al otro, en ese armado que posibilita subjetividad. En ese insistir una y otra vez, y probando de maneras diferentes, para que ese encuentro pueda darse, para que se vaya dando.

Y aquí vienen encadenadas nuestras posibilidades de intervención psicopedagógicas con nuevos giros: intervenir en estos armados con la complejidad que ello supone, acompañar al docente en este trabajo costoso, que supone aceptar que lleva tiempo y esfuerzo sin garantías de respuestas esperadas; posibilitar y sostener ese tiempo necesario sin cansarse o darse por vencidos, con espacios necesarios para la angustia. Ayudar a reconocer y generar pequeños gestos, aunque disten de los aprendizajes propuestos para todos. Armados que ayudan enormemente a que el niño que más necesita se vaya incorporando a las formas y legalidades de su cultura.

Pero debemos advertir que difícilmente alguien se anime a estas apuestas solo, se trata de un hacer entre varios. Y en esto, nuestras intervenciones psicopedagógicas pueden sumar de manera considerable, porque se trata de un trabajo artesanal, de armados particulares, de ensayos, aciertos y desaciertos.

Como plantea Meirieu (2009) en su libro *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, la apuesta es la de instalar un hacer juntos por más acotado que sea, donde los otros empiecen a ser necesarios. En muchos casos que acompañamos, en principio no hay más que una apuesta que comienza con ver aquello que hoy no sucede pero que creemos, con nuestra intervención, puede suceder. En palabras de Laurence Cornú (1999: 19): “la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro”.

Comenzar a pensar aquel lugar a donde me gustaría que el otro llegue, es la posición en la que comienzo a verlo, marcándole rumbos y formas desde mi apuesta para que pueda llegar hasta allí. Nuevamente, en este sentido, llegar es siempre acompañado. Al decir de Meirieu (*op. cit.*), implica nuestro intervenir que consiste en adelantarse, suponer a ese otro capaz de hacer aquello que todavía no hace, no sabe, para enseñarle a hacerlo. Es dirigirse a aquello que todavía no existe en el sujeto para que surja en él.

Sobre los tiempos y las infancias

La invitación, cuando de tiempos en el NI se trata, es la de poner en cuestión el tiempo cronológico/etario que organiza y nomina desde las agrupaciones hasta las expectativas de logro, para pensar, al decir de la psicoanalista Alba Flesler (2011), en “momentos que atraviesa o transita el pequeño”. Pensar “en qué momento está” nos ayuda

a significar sus manifestaciones, comprender mejor sus necesidades y responder a ellas de manera pedagógica y potente. Un modo más interesante de mirar que supera el mero “los niños a esta edad hacen o deberían poder hacer esto” que dista de aquello que algunos niños muestran, tal vez porque no les interesa hacerlo. Por una cuestión de tiempos, no voy a detenerme en los valiosos aportes de esta autora para pensar al sujeto y a los tiempos de la estructuración psíquica, pero sí, tomar como aporte significativo que en la constitución de todo niño, la que acompañamos en el NI, hay tiempos que lejos de ser lineales suponen contratiempos y también entretiempos.

En esta línea, podemos revisar dos cuestiones básicas en torno a nuestras intervenciones y el modo en que concebimos los tiempos del niño:

- » Poner en cuestión los tiempos escolares como criterio, entendiendo que se trata de una forma posible que encontró la escuela de organizar y agrupar la masividad, y que deja a muchos “por fuera”. Deja por fuera muchos de los tiempos subjetivos y su desacople con los tiempos escolares. Como nos advierte Alba Flesler (*ibíd.*), para cada tiempo del sujeto, será necesario volver sobre las operaciones de anticipación y de nombramiento del adulto que nos van posibilitando avanzar en nuestros recorridos subjetivos.
- » Una segunda cuestión y en línea con nuestras reflexiones anteriores, es la de ponderar los tiempos de la experiencia, los que potencien los aprendizajes. Recuperar aquella antigua distinción griega sobre los tiempos, que contraponía el CRONOS, aquellos intervalos de tiempos exactos, medibles, uniformes, con el KAIRÓS, tiempo ligado al acontecimiento. Un tiempo que escapa a lo medible, cuantificable o clasificable, que no puede calcularse. Porque el Kairós tiene su

propio tiempo, como un momento de corte en el que algo cambia, que marca la diferencia entre un antes y un después, y hace que el sujeto y la situación de la que participa no continúen igual.

Pensaba en aprendizajes centrales en este nivel educativo como *aprender a esperar*. La escuela resulta un escenario fundamental donde las esperas tienen, o sería esperable que tuvieran, un sentido en el marco de las interacciones grupales, de los encuentros, la conversación y el juego con otros. El acto de espera produce subjetividad en el marco de lo escolar, de lo público.

En este sentido, sostengo la importancia de reconsiderar los tiempos en el NI: tiempos de detenernos, de esperar, de interrumpir una vorágine que no posibilita. Tiempo para mirar, escuchar, probar, para armar.

En este punto, sin ánimos de extenderme, quiero traer algunas ideas del filósofo surcoreano Chul Han (2012), a quien vengo siguiendo en el último tiempo. Entre muchas otras cosas, y en línea con otros pensadores, sostiene la necesidad de estar advertidos sobre los cambios de paradigmas que hoy atravesamos, en el armado de una *sociedad del rendimiento*, en detrimento de la sociedad disciplinaria, y la concepción del *sujeto de rendimiento* en lugar del sujeto de la obediencia.

La sociedad del rendimiento se caracteriza por el “poder hacer sin límites”, en inglés la frase bien conocida: “*Yes We Can*”. La sociedad del rendimiento se va despegando progresivamente de la negatividad propia de la prohibición, de aquel “no poder”, tan necesario para la instalación de ciertos límites que nos hacen de borde, que nos permiten entrar en el orden de lo social y de lo posible.

Lo interesante para pensar es que esto lleva a la producción de sujetos agotados, a una “sociedad del cansancio”,

según Chul Han (2012), quien denomina así uno de sus libros y remarca los efectos que esta sociedad del rendimiento provoca, entre otras cosas, la depresión por agotamiento y enfermedades de época como el incremento notorio de infartos y de cuadros neurológicos. Así afirma que lo que hoy enferma es el imperativo del rendimiento como mandato.²

¿Por qué recupero estos planteos?, ¿cómo se expresan en las infancias que acompañamos? Como un exceso de estímulo y de información que se dan en un continuo sin interrupciones. Un aumento de la carga de trabajo a la que exponemos a los niños, para quienes pensamos cada vez más actividades y obligaciones desde bien pequeños. Y esto supone, entre otras cosas, una modificación en la organización de los tiempos y en las formas atencionales sobre las que tanto se escucha hoy. Formas que se construyen como dispersas, a saltos, de poca profundización frente al exceso continuo. Y nuestras escuelas no permanecen fuera de este circuito.

Los maestros suelen plantear la sensación de “falta de tiempo” en sus prácticas cotidianas. Y estamos hablando de los más pequeños en nuestro sistema que se organiza en largos años. ¿Ayudan estas condiciones a promover una atención profunda, a generar tiempos de observación, de descubrimiento, de concentración?, ¿ayudan a promover los armados subjetivantes que nos proponemos?

La pura actividad no hace más que prolongar lo ya existente. Para que algo diferente suceda se requiere de una interrupción. Detenerse, darse la oportunidad de un “*entre-tiempo*”. Aceleración e hiperactividad no son buenas aliadas para el aprendizaje y el desarrollo que queremos promover, el que nos implica en su construcción. La carrera por el

2 Estas ideas son recuperadas y desarrolladas por la autora, conjuntamente con la licenciada Marcela Ferreira, en *Pensando los tiempos en las intervenciones psicoeducativas*, (en prensa).

rendimiento suprime estos “entretiempos” para el armado, para transitar experiencias.

¿Y la inclusión?

Tal vez podamos pensar la inclusión educativa desde este foco. Repensar nuestras propuestas en el NI, generando experiencias que potencien el aprendizaje de todos, donde cada uno aprenda todo lo posible en un tiempo de hacer sin apuros, con formas diferentes y también compartidas. Advertidos de los efectos subjetivos *del rendimiento sin límites* para quien se está formando que, en tanto exigencia, deja a muchos por fuera.

Mirar y pensar a los niños y sus tiempos, pensarnos a nosotros en tanto profesionales y a nuestros tiempos para estar y compartir con ellos, para armar algo diferente, aquello que muchas veces no aparece como dado, que necesita de cierta interrupción de lo automático, de pensar otras condiciones para hacer lugar entre tanto exceso que no posibilita. Y esto es pensar en clave de armado, de temporalidad y de inclusión y no de miradas que llevan sin cuestionamiento a patologías excluyentes.

Interrumpir la vorágine para reconocernos y reconocer a nuestras instituciones atravesadas por este paradigma del rendimiento, porque más allá de nuestras resistencias, ya está instalado en nuestra sociedad. Vino para quedarse y nos mueve constantemente.

Nos preocupa. Me viene a la memoria una conversación, hace un tiempo en una escuela, con un colega que acompañaba a una niña de tres años en el marco de un tratamiento externo, cuando le compartimos nuestra preocupación por ver a la pequeña angustiarse frente a nuestras propuestas. Este colega nos planteó con claridad “nosotros

no trabajamos con eso. Nuestra propuesta es la de darles a los chicos las herramientas necesarias para funcionar con otros en las escuelas. La subjetividad viene después”. ¿Viene después?, ¿queremos contribuir con nuestras miradas a esto?, ¿queremos sostener que “todo se puede”?, ¿Siempre?

Si los tiempos de interrupción generan posibilidades, si los “no puede”, “no lo logra”, “no le sale” pueden abrir a pensar y generar otras formas posibles de hacer, de acompañar ¿por qué nos cuesta tanto?

Creo que la invitación o la oportunidad que se nos abre para revisar las prácticas psicopedagógicas en el NI es la de pensar en clave de tiempos, de armados compartidos, de encuentros y de lazos, que más que sujetos cansados, contribuyan a fortalecer subjetividades en el encuentro con los otros y con los objetos culturales que tenemos para donarles.

Para cerrar estas reflexiones, entendiendo que todo cierre es un volver a abrir, recupero una cita de Ernesto Sábato, en su libro *Resistencia*, que me interpela en estos últimos tiempos: “En la desesperación de ver el mundo he querido detener el tiempo de la niñez. Sí, al verlos amontonados en alguna esquina, en esas conversaciones herméticas que para los grandes no tienen ninguna importancia, he sentido necesidad de paralizar el curso del tiempo. Dejar a esos niños para siempre ahí, en esa vereda, en ese universo hechizado. No permitir que las suciedades del mundo adulto los lastimen, los quiebren. La idea es terrible, sería como matar la vida, pero muchas veces me he preguntado en cuánto contribuye la educación a adulterar el alma de los niños” (2000: 45).

Como paralizar el curso del tiempo es imposible (los relojes no paran), nos queda encarar una educación diferente. Trabajemos en estos armados, en esta educación que posibilita. Batallamos contra el apuro, contra las etiquetas, contra los excesos.

Bibliografía

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2005). Evaluar en el nivel inicial. ¿Desempeño de alumnos o ayudas que posibilitan? En *Novedades Educativas. Evaluación. Paradigmas en debate. Revisión de prácticas. Innovaciones*, año 17, núm. 176.
- _____. (2009). Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En Elichiry, N. (comp.), *Inclusión Educativa: Investigaciones y experiencias en psicología educativa*. Buenos Aires, JVE.
- _____. (2013). *Escuela y prácticas inclusiva. Intervenciones que posibilitan*. Buenos Aires, Manantial.
- _____. (2016). Acompañamientos escolares: revisando tensiones, generando condiciones. En Valdez, D. (comp.), *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires, Noveduc.
- Aizencang, N. y Maddonni, P. (2000). El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicoeducativa. En Chardón, C. (comp.), *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Buenos Aires, EUDEBA – JVE.
- Baquero, R. (2000). “Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual”. En la escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario, Homo Sapiens.
- _____. (2007). Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. En Aisenson D., Castorina A., Elichiry N., Lenzi A. y Shlemenson, S. (comps.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*, pp. 141-150. Buenos Aires, Noveduc.
- _____. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. En *Polifonías, Revista de Educación*, año 1, núm. 1, pp. 9-21.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En *Dossier Apuntes pedagógicos. Revista Apuntes*, núm. 2, Buenos Aires, UTE/CTERA.
- Brener, G. y Galli, G. (comps.). (2016). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires, Parmenia – Crujía – Stella.
- Cole, M. y Engéstrom, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas –CEM.
- Dubrovsky, S. (2005). La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Entre integrar o ser “el integrado”. En Dubrovsky, S. (comp.), *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires, Noveduc.
- Elichiry, N. (2004). Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos. En Elichiry, N. (comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Buenos Aires, Manantial.
- Flesler, A. (2011). *El niño en análisis y las intervenciones del analista*. Buenos Aires, Paidós.
- Han, CH. B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, Heder.
- _____. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Ciria, A. (trad.). Barcelona, Herder.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires, Noveduc.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (comps), *Desigualdad educativa*. Buenos Aires, Noveduc.
- Meirieu, P. (2009). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires, Paidós.
- Mendel, E. (2003). El sujeto de la educación. Condiciones previas y oferta educativa. En Tizio, H. (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.
- Nicastro, S. (2009). Pensando la intervención. Una reflexión desde bambalinas. En *Violencia, medios y miedos*. Buenos Aires, Noveduc.
- Sábato, E. (2000). *La Resistencia*. Buenos Aires, Planeta.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro*. Buenos Aires. Noveduc.
- Terigi, F. (2000). *Psicología Educacional*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- _____. (2009). El fracaso escolar desde la dimensión psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50.

Vigotsky, L. S. (1998). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Grijalbo.

Zelmanovich, P. (2011). Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. En *Pensar la escuela 1*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.