Noelia Zorzoli,
Claudia Castro,
*Roxana Mendez**
*y Carolina Scavino***

Reseña de conversatorio: ¿Por qué es necesario conocer las ideas infantiles para fortalecer las trayectorias escolares? Un aporte desde las investigaciones constructivistas

Conversan FlaviaTerigi, Andrea Arbitman y Axel Horn



Organización: Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento de Trayectorias Educativas.
Jueves 21 de mayo, Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

El jueves 21 de mayo del 2026 asistimos, como estudiantes[1] de Psicopedagogía de la UNIPE e invitadas por nuestra docente Carolina Scavino, al encuentro realizado en la FFyL de la UBA en el marco de la convocatoria "¿Por qué es necesario conocer las ideas infantiles para fortalecer las trayectorias escolares? Un aporte desde las investigaciones constructivistas". A partir de esta experiencia, compartimos algunos de los aportes y reflexiones que consideramos más significativos para nuestra formación

* Zorzoli, Castro y Mendez son estudiantes de Psicopedagogía (UNIPE).

** Investigadora-docente (UNIPE). Su tarea fue el asesoramiento de la escritura de la reseña, supervisar su elaboración y coordinar el grupo de escritoras.

1. Las estudiantes consignadas como autoras son responsables de la redacción de la reseña. Algunas asistieron al evento y otras no. Agradecemos también los insumos aportados por las compañeras S. Delgado, J. Di Sanzo, F. Gimenez, S. Largher, K. López, C. Terricabras, C. Toledo y L. Villarroel.

profesional. El encuentro fue coordinado por la profesora Mariela Helman –también profesora de nuestra Licenciatura–.

A continuación, se recuperan algunas ideas centrales del encuentro:

Andrea Arbitman partió de la investigación que realizó sobre los procesos de construcción de la escritura en niñas/os, jóvenes y adultas/os con discapacidad intelectual, en el ámbito de la educación especial. La pregunta que guio su trabajo fue "¿los niños con discapacidad construyen hipótesis sobre la escritura del mismo modo que niños sin discapacidad?". Los resultados de la investigación mostraron que las personas con discapacidad intelectual atraviesan los mismos períodos de conceptualización descritos por las investigaciones psicogenéticas, contrarrestando la idea convencional de que la discapacidad intelectual impide la construcción de hipótesis sobre la escritura. Se observó que, en la progresión hacia lo alfabético, hay avances, detenciones, retrocesos aparentes y formas singulares de aproximación al objeto de conocimiento. Las producciones analizadas evidenciaron que estos sujetos reflexionan sobre el sistema gráfico, establecen relaciones entre oralidad y escritura, prueban soluciones, elaboran respuestas y reorganizan progresivamente sus conocimientos. Arbitman también describió diferentes modos en que se implican frente a la tarea escolar: algunas/os se dispersan; otras/os vuelven una y otra vez sobre lo que están haciendo; y otras/os recurren a "respuestas de compromiso", acudiendo a palabras o producciones ya conocidas ante situaciones de dificultad o incertidumbre. En una lectura superficial, estas respuestas podrían entenderse como falta de interés, oposición o incapacidad; sin embargo, el análisis de Arbitman permite dar cuenta de la elaboración de estrategias por parte de los sujetos ante los desafíos de dominar el proceso de escritura. Así, planteó la hipótesis del "estigma del diagnóstico", entendido como el modo en que una categoría diagnóstica, lejos de orientar intervenciones más ajustadas, tiende a operar como un marco que condiciona las expectativas docentes respecto de las posibilidades de aprendizaje del/de la estudiante y las propuestas pedagógicas que se le ofrecen, demorando su acceso a la cultura escrita o empobreciendo las situaciones de enseñanza.

Axel Horn abordó la pregunta del conversatorio desde investigaciones constructivistas en las que participó, vinculadas a la construcción del conocimiento social, la ciudadanía y la participación en la escuela secundaria. Sostuvo que los objetos de

conocimiento social son inseparables de las prácticas sociales, es decir que no alcanza con preguntar qué es "participar" o qué es la "ciudadanía" en abstracto, sino que es necesario observar cómo esas ideas se ponen en juego en situaciones concretas de la vida escolar. A su vez, planteó la importancia de definir unidades de análisis de un modo situado, capaces de captar las relaciones entre lo individual y lo social. En un estudio reciente con estudiantes secundarios, pudo identificar una tensión entre lo que las/os estudiantes dicen sobre la participación y lo que hacen cuando participan. Así, distinguió dos formas de entender la participación. Por un lado, una aparece asociada a responder preguntas, pasar al pizarrón o cumplir con las actividades escolares, la que dio en llamar "participación pedagógica", ligada a la lógica del rol de "buena/buen alumna/o". Por otro lado, identificó un tipo de participación presente en estudiantes con mayor trayectoria escolar, que comienzan a construir una idea de "participación política" que implica representar intereses colectivos, incidir en decisiones institucionales, gestionar demandas y tomar la palabra frente a las autoridades. En esta última, caracterizó la "paradoja del delegado", que refiere a cuando las/os estudiantes defienden la autonomía de la participación, pero al elegir representantes muchas veces reproducen criterios escolares tradicionales, como buena conducta, rendimiento académico, etc. Esta tensión no debe entenderse como una incoherencia, sino como la expresión de una construcción compleja de ciudadanía, atravesada por la cultura escolar. Finalmente, sostuvo que la participación política requiere intervenciones docentes sistemáticas, que permitan transformar una práctica organizativa en una experiencia democrática, cuestionando la idea de que con "dar la palabra" alcanza para producir participación democrática.

Flavia Terigi retomó la pregunta central para problematizar el uso habitual de la categoría "trayectorias escolares". Señaló que generalmente se la reduce a situaciones específicas del estudiantado, como por ejemplo dificultades en el aprendizaje, interrupciones del recorrido escolar, etc., y, en su lugar, propuso recuperar el sentido conceptual del término para analizar cómo las condiciones institucionales, didácticas y pedagógicas producen recorridos escolares específicos. Desde esta perspectiva, comprender los recorridos de aprendizajes del estudiantado implica mirar la enseñanza y atender a las ideas infantiles, entendidas no como errores a eliminar, sino como formas de pensamiento que organizan la relación del sujeto con el mundo.

Así, destacó dos ideas: por un lado, que "el aprendizaje está muy lejos del adoctrinamiento", es decir, nadie aprende de manera puramente pasiva: todo sujeto interpreta, selecciona, resignifica y construye su experiencia con el mundo. Fundamentó su argumento a partir de un repertorio de investigaciones psicogenéticas que recuperan las ideas infantiles y adolescentes sobre cuestiones como la deuda externa, la represión y las personas desaparecidas durante el período de la posdictadura, y el contagio en el contexto de la pandemia de Covid-19. Estos estudios evidenciaron una gran diversidad de interpretaciones y elaboraciones del pensamiento infantil. La otra idea postula que "decir la verdad sobre algo a los niños no basta para hacérselo comprender". Esto significa que no basta con transmitir información para que haya aprendizaje. El aprendizaje no puede reducirse a la repetición de una respuesta esperada. Una/un estudiante puede decir lo que la escuela considera que debe decirse sin haber reorganizado realmente su pensamiento. Finalmente, en diálogo con lo señalado por Arbitman respecto del "estigma del diagnóstico" como factor condicionante en el aprendizaje de los/as estudiantes, amplió esta noción a partir de la crítica al "estigma de la nominación", mostrando que no solo las categorías clínicas, sino también las formas institucionales de nombrar a los/as estudiantes, pueden restringir lo que la escuela está dispuesta a enseñarles. En este sentido, advirtió que etiquetar al estudiantado desde sus trayectorias escolares puede operar como una marca que tiende a fijar la mirada sobre sus posibilidades de aprendizaje. En su lugar propuso mirar los "recorridos de aprendizaje", poniendo el foco en los procesos y en las condiciones que los hacen posibles. Su exposición abrió un debate para el campo educativo que se resume en esta frase: "dar la voz es el acompañamiento para las trayectorias escolares".

Comentarios finales

En el marco de la cursada de la asignatura Psicología Sociohistórica-cultural, de la carrera de Psicopedagogía de la UNIPE, tanto la participación en el conversatorio como el registro y escritura de esta reseña constituyeron, en sí mismos, una instancia de aprendizaje, reflexión y elaboración intelectual. El encuentro nos permitió

aproximarnos a situaciones actuales y concretas vinculadas con los aprendizajes en contextos escolares y con las realidades que atraviesan las/os estudiantes, recuperando aportes abordados en la cursada para revisar críticamente los marcos teóricos desde los cuales los interpretamos. A su vez, favoreció un diálogo entre la teoría y el campo profesional, habilitando nuevas preguntas para la construcción de nuestra mirada como futuras psicopedagogas, particularmente en torno a cómo comprendemos a los sujetos, sus aprendizajes y las condiciones educativas en las que estos se producen. Los ejes abordados evidencian la elaboración de conocimientos por parte de los sujetos en los contextos escolares. Como consecuencia se presenta una pregunta pedagógica y política de fondo: *¿qué escuela se vuelve posible cuando se reconoce que toda/o estudiante piensa, interpreta y participa activamente de su proceso educativo?* Advertidas/os sobre los riesgos de determinar cuánto puede aprender una/un alumna/o antes de ofrecerle situaciones reales de enseñanza surge una nueva pregunta: *¿qué sucede cuando el diagnóstico, la edad, el recorrido escolar que antecede o las propias lógicas de la vida escolar funcionan como límites anticipados?* Estas preguntas nos plantean un horizonte en nuestra formación como futuras psicopedagogas. Nuestra tarea no puede limitarse a aplicar técnicas o clasificar dificultades, requiere construir una mirada capaz de leer procesos, reconocer tiempos diversos y sostener intervenciones que no renuncien a la enseñanza. Fortalecer las trayectorias escolares no significa suavizar exigencias ni bajar expectativas, sino construir mejores condiciones para que todos los sujetos puedan apropiarse de los saberes y elaborar posiciones propias frente al mundo.