



CS

La construcción de conocimientos y saberes en las infancias

**Norma Filidoro, Patricia Enright,
Carla Lanza y Susana Mantegazza
(coordinadoras)**

La construcción de conocimientos y saberes en las infancias

La construcción de conocimientos y saberes en las infancias

Norma Filidoro, Patricia Enright, Carla Lanza
y Susana Mantegazza (coordinadoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decanato Lic. Ricardo Manetti (decano) Dra. Graciela Morgade (vicedecana)	Secretaría de Posgrado Dra. Claudia D'Amico	Subsecretaría de Políticas de Género y Diversidad Dra. Ana Laura Martin
Secretaría General Lic. Jorge Gugliotta	Secretaría de Investigación Dr. Jerónimo Ledesma	Subsecretaría de Políticas Ambientales Dr. Jorge Blanco
Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Dra. Ivanna Petz	Secretaría de Hacienda y Administración Cdr. Leandro Iglesias	Subsecretaría de Bibliotecas Lic. María Rosa Mostaccio
Secretaría de Asuntos Académicos Dra. Sofía Thisted	Secretaría de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Lic. Martín González	Subsecretaría de Publicaciones Ed. Matías Cordo

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes
Serie II CE

ISBN 978-631-6597-56-4

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2026

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Imagen de tapa: Sin título, Carla Lanza, 2022.

La construcción de conocimientos y saberes en las infancias / Daniel Brailovsky...
[et al.]; Coordinación general de Norma Filidoro; Patricia Enright; Susana Mantegazza. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2026.
216 p.; 20 x 14 cm. - (Saberes: Serie II CE)

ISBN 978-631-6597-56-4

1. Educación. 2. Psicopedagogía. I. Brailovsky, Daniel II. Filidoro, Norma, coord.
III. Enright, Patricia, coord. IV. Mantegazza, Susana, coord.
CDD 370.711

Índice

Prólogo	11
<i>Norma Filidoro, Patricia Enright, Carla Lanza y Susana Mantegazza</i>	

Palabras de apertura	17
<i>Paula Fainsod</i>	

Parte I. Conversaciones en torno a la construcción de conocimientos y saberes en las infancias en tiempos de los niños pequeños

"Se dice de mí..." . Una niña y una historia que comienza a escribirse	23
<i>Patricia Enright</i>	

Vicisitudes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en tiempos de lxs niñxs pequeñxs	39
<i>Daniel Brailovsky</i>	

Una conversación interdisciplinaria...	55
<i>Daniel Brailovsky, Patricia Enright y Norma Filidoro</i>	

Parte II. Conversaciones en torno a la construcción de conocimientos y saberes en las infancias relativos a la escritura y a la lectura en la escolaridad primaria

Introducción a la mesa "Conversaciones en torno a la construcción de conocimientos y saberes en las infancias relativos a la escritura y a la lectura en la escolaridad primaria" 63

Susana Mantegazza

La apuesta al encuentro, en clave de contexto 69

Susana Mantegazza

La construcción de conocimiento social en prácticas escolares de lectura y escritura. Alojar la diversidad en las situaciones de enseñanza 79

Alina Larramendy

Los Equipos de Orientación Escolar y las intervenciones que posibilitan la construcción de saberes y conocimientos en el Nivel Primario 107

Carla Lanza

Parte III. Conversaciones en torno a la construcción de conocimientos y saberes en las infancias relativos a la matemática en la escolaridad primaria

"Yo lo sé, pero después la maestra quiere que lo expliques, entonces no lo hago y listo..." 133

Norma Filidoro

Vicisitudes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en la escolaridad primaria 161

Flavia Terigi

Parte IV. Conversaciones en torno a las condiciones necesarias para la construcción de conocimientos y saberes en las infancias

Construcción de entornos y propuestas pedagógicas inclusivas.

La formación docente como tiempo y espacio para pensar de manera colaborativa el territorio escolar

185

Vanesa del Carmen Casal, Cecilia Mercedes Fernández y Verónica Rusler

Sobre lxs autorxs

211

Prólogo

Norma Filidoro, Patricia Enright, Carla Lanza y Susana Mantegazza

Nos resulta sumamente gratificante invitar a la lectura de este nuevo material que, esperamos, responda al desafío que motoriza las sucesivas publicaciones de esta colección: el que concierne a la construcción de la especificidad de las intervenciones psicopedagógicas. Especificidad que se va delineando desde la definición rigurosa de un campo disciplinar que, como tal, se recorta dentro de sus propias fronteras, y se configura en la diferencia y en el intercambio con otros.

Hacia ello han apuntado las temáticas que se han venido desplegando en los diferentes libros y que, en los últimos años, se han centrado en conversaciones con interlocutores de diferentes campos de intervención en salud y educación. En ese marco, en las últimas dos ediciones nos hemos abocado al intercambio con la terapéutica del lenguaje y con la psicomotricidad¹ y, en esta oportunidad, será con quienes

¹ Se trata de las obras de la Colección Saberes de Filo: UBA *Relaciones entre aprendizaje y lenguaje. Aportes para la construcción de la especificidad del campo psicopedagógico* editada en 2023 y *Relaciones entre cuerpos, movimientos y aprendizajes. La especificidad de la intervención psicopedagógica* del año 2024.

abordan la problemática de la construcción y la apropiación de los conocimientos escolares, una de las dimensiones en las interrelaciones entre la educación y la psicopedagogía.

Originado e inspirado en las conversaciones mantenidas en el marco de la “8ª Jornada de Educación y Psicopedagogía”², el libro las recupera y las reconstruye en su escritura a lo largo de los diferentes capítulos. A estas se agrega una conversación final que se despliega a modo de articulación con el desarrollo previo y hace eje en el impacto de *lo conversado* en las prácticas de formación docente.

El libro —y la Jornada que lo ha precedido— proponen abordar problemáticas educativas y psicopedagógicas desde una iniciativa que surge de la universidad pública y que busca compartir y contribuir a la democratización del conocimiento que se produce en su ámbito, en profunda imbricación con los territorios de las prácticas. Entendemos que detenernos para focalizarnos en nuestras intervenciones, tornarlas objetos de reflexión, intercambiar con diferentes interlocutores, apelar a las conceptualizaciones que sostienen nuestro quehacer para *tematizarlo* apuntan en el sentido de conmover, reconstruir y complejizar lo que producimos como conocimiento (Piaget y García, 1982).

En tiempos en los que las diferencias de los puntos de vista tienden a ser rechazadas o neutralizadas, en los que las ideas se escupen y evitan debatirse, en los que el saber profesional suele subestimarse, desdibujarse o silenciarse, pretendemos revelar en nuestras voces —orales y escritas— la potencia de lo que hacemos, de lo que pensamos y de lo que tenemos para decir. En tiempos que se nos tornan adversos para proyectar y producir colectivamente, proponemos encontrarnos para disfrutar el escucharnos, el aprendernos, el interpelarnos

2 VIII Jornada de Educación y Psicopedagogía. “La especificidad de la intervención psicopedagógica. Construcción de conocimientos y saberes en las infancias”, concretada en sede de Filo-UBA el 2/12/2023.

y el controvertir en ese acto de *toma de palabra* —afirmará Dufourmantelle (2019)—...

... que es también un acto político porque el acto de la palabra es entonces investido de una potencia, una gravedad, una soberanía que harán de la palabra misma un reto de existencia y de poder. (p. 127)

La propuesta es, entonces, conversar en/con este libro... comenzando por las resonancias de las *palabras de apertura* a cargo de Paula Fainsod.

En la *conversación* posterior, aquella que se centra en *los tiempos de lxs niñxs pequeñxs*, Patricia Enright y Daniel Brailovsky propondrán adentrarse en las vicisitudes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje concerniente a momentos fundacionales de la escolaridad. Desde las preguntas que les suscita Emilce, una niñita de tres años que comienza su experiencia en el Nivel Inicial, se detendrán a reflexionar sobre los modos de *decir* del Jardín acerca de lo que lxs niñxs aprenden o no en su proceso escolar. Y dialogarán —entre ellos y a partir de preguntas— acerca de los efectos de las miradas y lecturas docentes en la constitución de las infancias.

Le seguirán *las conversaciones en torno a la construcción de conocimientos y saberes relativos a la escritura y a la lectura en la escolaridad primaria*. En ellas, Susana Mantegazza, Alina Larramendy y Carla Lanza abordarán —en sus respectivos capítulos— lecturas e intervenciones relativas a un equipo de Orientación Escolar y a los aportes de una investigación en didáctica haciendo eje en el quehacer lector y escritor de lxs niñxs en las escuelas. La idea será visitar situaciones que acontecen en las aulas cuando las propuestas de enseñanza no logran posibilitar ciertos aprendizajes con el fin de compartir problematizaciones e intervenciones que involucran el trabajo interdisciplinario con docentes.

Las conversaciones en torno a la construcción de conocimientos y saberes relativos a la matemática se desplegarán en sendos capítulos del siguiente apartado. Focalizados en los tiempos de la escolaridad primaria, Flavia Terigi se referirá a los aportes de la psicología genética y a los resultados de sus investigaciones acerca del sistema de numeración para reflexionar sobre el tema. Norma Filidoro compartirá los que denomina micro-recortes de situaciones clínicas para que, desde el análisis de las interacciones a propósito de la matemática escolar, puedan pensarse intervenciones que tiendan a remover obstáculos emergentes en el proceso de aprendizaje.

Las conversaciones que hacen eje en las condiciones necesarias para la construcción de conocimientos y saberes conformarán el último apartado, a cargo de Vanesa Casal, Cecilia Fernández y Verónica Rusler. En él las autoras compartirán una experiencia relativa a la formación de posgrado durante la carrera docente en el marco del curso “Construcción de entornos y propuestas pedagógicas inclusivas”. Para ello, profundizará en la concepción y la implementación de esta instancia de desarrollo profesional que se propone acompañar a lxs docentes en las prácticas escolares brindando condiciones para la educación inclusiva con una fuerte orientación hacia la reflexión sobre y para las prácticas.

Llegadas a este punto resta invitar, a quienes se dispongan a la lectura de estas páginas, a continuar conversando. Con los textos, con las autoras, con quienes las inspiran o contradicen en ese “proceso de crear y recrear interpretaciones de lo que otros conocieron, pensaron, sintieron o hicieron quizá en otro lugar, quizá hace mucho tiempo” (Elichiry, 2013: 59) o no tanto...

Referencias bibliográficas

Dufourmantelle, A. (2019). Arriesgarse a la palabra. *Elogio del riesgo*. Nocturna Editora.

Elichiry, N. (2013). Conversaciones sustantivas en el aula. *Revista RUEDES*, vol. 2, núm. 4, pp. 55-68.

Filidoro, N. et al. (2023). *Relaciones entre aprendizaje y lenguaje. Aportes para la construcción de la especificidad del campo psicopedagógico*. Filo.UBA.

Filidoro, N. et al., (2024) *Relaciones entre cuerpos, movimientos y aprendizajes. La especificidad de la intervención psicopedagógica*. Filo. UBA.

Piaget, J. y García, R. (1982), *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI Editores

Palabras de apertura

Paula Fainsod

Para la Facultad de Filosofía y Letras, especialmente para la Carrera de Ciencias de la Educación, es una alegría abrir una nueva jornada, la octava, que desde 2016 se concreta, consecutivamente, todos los años. Como siempre, la alta convocatoria —que ya las caracteriza— expresa la necesidad y el valor de encontrarse para pensar colectivamente este campo de problemas. La posibilidad de hacerlo hoy nuevamente no solo expone una convicción sino el trabajo cotidiano, continuado, acumulado y apasionado de nuestras compañeras del orientado de Psicopedagogía, Psicología y Aprendizaje. Esta alta convocatoria también manifiesta el reconocimiento de referentes de un campo disciplinar que, para nosotres, es un orgullo que sean parte de nuestra Carrera.

En estos tiempos, contar con este espacio confirma y afirma nuestro compromiso con la educación pública, la universidad pública y con nuestra Carrera. Estas octavas jornadas se desarrollan en un contexto singular, de una violencia política e institucional inusitada en tiempos de democracia y de un ataque devastador hacia lo público, hacia los derechos

conquistados, que toma rasgos específicos en los ámbitos educativos y de salud. Necesitamos espacios como este, donde pensar desde las diferencias, para imaginar y consolidar proyectos más potentes de emancipación, de justicia social. ¿Cómo poder construir proyectos que, desafiando nuestras certezas, abran nuevos horizontes? Necesitamos dialogar, debatir....

Atravesamos una coyuntura preocupante para la educación pública, para las escuelas, para las instituciones de salud. En este contexto, cobra mayor sentido estar haciendo esta jornada en una universidad pública. Es aquí, en una institución pública, desde nuestro compromiso ético-político con la defensa del derecho a la educación, donde asumimos la invitación a reflexionar, abrir preguntas e incomodarnos para pensar conjuntamente cómo transformar nuestras sociedades, nuestras instituciones educativas en pos de una mayor justicia. Estamos cumpliendo cuarenta años de democracia. Estamos en un aula de esta facultad que queremos mucho, están las fotos de nuestros compañeros desaparecidos en la última dictadura cívico-militar. Vamos a seguir pronunciando que son treinta mil, y vamos a seguir trabajando para profundizar las políticas que se dirijan a lograr generar memoria, verdad y justicia. No vamos a bajar los brazos frente a los discursos negacionistas.

Y entonces celebramos, aún con lo costoso y difícil que resulta en este contexto, celebramos poder encontrarnos acá. Celebrar la convocatoria de las compañeras que, como dice el título de la jornada, invita a pensar espacios más potentes para las niñeces. En un contexto donde se abren y se metamorfosean discursos estigmatizantes y patologizantes que van en contra de la escuela pública y de todo lo que sucede allí, aun con todo lo que tenemos que repensar y construir colectivamente. ¿Cómo generamos espacios significativos que alojen a las niñeces en plural? Celebramos poder abra-

zarnos. El abrazo repara y también nos da fuerzas para seguir compartiendo esta ardua lucha cuidándonos, con alegría. El cuidado como estrategia política que permita construir lazos de confianza y sostén para animarse a buscar nuevas estrategias, a lo por venir. Toda crisis es una oportunidad.

Aprovecho esta presentación para invitarles a acercarse a nuestra Facultad, a nuestra Carrera. Estamos desarrollando diferentes propuestas de posgrado, de extensión, actividades y paneles. Contamos con la posibilidad del reconocimiento de equivalencias para los Profesorados de Educación Inicial, Primaria y Especial de CABA y Provincia de Buenos Aires, y el Profesorado de Educación del Joaquín V. González. Quiero agradecer a las compañeras del orientado por invitarnos a abrir las jornadas. Es un gusto acompañarlas en este proyecto. Agradecerles a los compañeros no docentes de audiovisuales, a la Secretaría General de la Facultad. Estar hoy acá expone un trabajo colaborativo de diferentes espacios y actores que permite concretar esta octava jornada. Les damos una cálida bienvenida y les deseamos un potente espacio de trabajo. Esperamos seguir encontrándonos en distintos espacios y especialmente en este, en la universidad pública.

CABA, diciembre de 2023

Parte I

**Conversaciones en torno a la construcción
de conocimientos y saberes en las infancias
en tiempos de los niños pequeños**

"Se dice de mí..."

Una niña y una historia que comienza a escribirse

Patricia Enright

De las vicisitudes del enseñar/aprender y de las experiencias fundacionales

Niños y niñas pequeños, sus tiempos y los procesos de enseñanza y aprendizaje es la temática que nos convoca. Y vamos a focalizar en la lectura clínica de las vicisitudes de esos procesos cuando aparece una pregunta sobre el aprender/el desarrollo de una niña.

¿Vicisitudes respecto de qué enseñanzas? Voy a referirme específicamente a aquellas que se juegan en ese contexto en el que se construyen las primeras experiencias de aprendizaje escolar fundándose —en ese mismo acto de *experimentar*— su lugar de alumnos o alumnas. Contexto en el que, por otra parte, las acciones de enseñar suelen orientarse intencionalmente a generar efectos o resultados,¹ conjugando *tensamente*

1 Tomo aquí la diferencia conceptual que introduce Daniel Brailovsky (2020 y 2023) respecto de las lógicas que sostienen los modos de evaluar en el ámbito del Nivel Inicial: en el sentido de resultados por medir o de efectos de la enseñanza.

las regulaciones que exige el sistema y la singularidad de las relaciones que se juegan en las Salas (Brailovsky, 2023).

¿Vicisitudes relativas a qué aprendizajes? A aquellos que los niños y niñas pequeños comienzan a construir y apropiarse de conquistar esos “pedacitos de mundo” que los otros les ofrecen demandándoles, a su vez, ciertas respuestas.

Emilce, de 3 años y 6 meses, logra entrar al consultorio sin su papá luego de varias sesiones en las que necesitaba traerlo consigo, elegir e indicar el lugar en el que tenía que esperarla, siempre dentro de su campo visual. El “Emi” y el “yo” conviven en el modo en que se posiciona y se enuncia frente a las preguntas que le dirijo: “¿Quién/De quién...”. Por momentos, mi palabra tiene dificultad en impactar y operar sumida ella en una acción que no interrumpe o en un canturrear que llena los silencios. Desde esta posición, Emilce se debe enfrentar a la apropiación de aquellos aprendizajes específicos que hacen al territorio de su Jardín en Sala de 3.

Los tiempos del Nivel Inicial son aquellos fundacionales de la escolaridad en los que niños y niñas despliegan las primeras experiencias de inserción en una forma de discurso social que va *más allá* del discurso parental: tiempos de experiencias inaugurales que representan la entrada en la extensión discursiva que significa el pasaje de la demanda familiar a la demanda escolar.

Aún sostenidos en un Yo vacilante, inestable en su diferencia con el otro,² a los niños y niñas pequeños se les demanda comenzar a transitar por circuitos institucionales —más o

2 Remito al concepto trabajado en un escrito previo acerca del *transitivismo* infantil que da cuenta de la vacilación en la separación entre el Yo y el otro en ciertos momentos de la constitución psíquica (Enright, 2024). Se trata de un concepto que Jacques Lacan recupera y reelabora de

menos estructurados— que introducen una propia regulación de los modos de *ser* y *de estar*. Circuitos en que se los desafía a involucrarse en el encuentro con otros-pares, se los interpela desde nuevos códigos, se les propone la interacción cognoscitiva con diferentes objetos, se les reclama responder a una legalidad que condiciona y regula sus intercambios sociales y que, a su vez, los sitúa y los demanda a ser *uno más* de un grupo.

El Jardín resulta...

... el primer lugar fuera de la familia que el niño ca-
tectizará porque estará ocupado por otros-yo que van
a ofrecerle y a imponerle una nueva forma de saber
que va a convertirse, a su vez, en fuente de valoración
o de herida narcisística y también porque será un es-
pacio ocupado por el yo de esos semejantes, de esos
primeros compañeros de placeres erotizados, de esos
primeros rivales con los cuales medirá sus fuerzas
físicas y psíquicas en un conflicto que, esta vez, va a
desarrollarse con armas iguales. (Aulagnier, 1979: 188)

A su vez, será en el marco de las interacciones con esos
otros-yo/semejantes, confrontando con sus fuerzas físicas y
psíquicas, que el niño o la niña habrá de construir significa-
dos compartidos en un devenir que *hará* a lo grupal como
aquello que los sostiene y que, a la vez, es territorio de tensio-
nes y de conflictos.

las investigaciones de Charlotte Bühler respecto de las relaciones sociales en la primera infancia
(Corniglio, 2014).

Del *costoso camino* desde el ámbito familiar hacia una nueva pertenencia grupal³

Que un niño se posicione en un lugar de aprendiz es uno de los ejes de la intervención clínica en el campo de los niños pequeños con problemas en el desarrollo. Hacia ello se orienta el demandarlo a situarse como un sujeto infantil en posición de dominar y apropiarse de las significaciones y las prácticas culturales que hacen a su tránsito por la infancia, en pos de un manejo lo más autónomo posible.

En este marco, el desprendimiento del ámbito familiar hacia la conquista de un espacio comunitario como es el Jardín de Infantes cobra una significación nodal en el marco de nuestras prácticas en cuanto lugar de fundamento —fundante de su escolaridad— en el que las experiencias inherentes a tal proceso no serán sin efectos respecto de las marcas que dejarán en los niños y las niñas, en sus padres y en su destino de alumnos.

Esta salida de lo familiar a lo comunitario deberá estar sostenida necesariamente por una demanda parental que suponga al Jardín como un lugar deseado y posible de ser ocupado por su hijo o por su hija, cuestión que puede complicarse cuando algún obstáculo se interpone problematizando su desarrollo. En ese escenario, las lecturas docentes que del Jardín provengan y los modos en que tales lecturas se enuncien en el decir y el escribir acerca de lo que aprenden o no, lo que socialicen o no... impactarán en la posibilidad de apuesta de parte de los padres o en su vacilación. Las palabras dichas por la escuela —por el lugar transferencial que le es adjudicado— cobran una gravitación que es necesario dimensionar respecto de los efectos en el saber parental.

3 Retomo los términos con que se plantea este tránsito hacia el Jardín en el Diseño Curricular. Marco general 2000: 110.

Resultará un eje de nuestro abordaje clínico el abrir, habilitar y sostener la demanda de circulación por tales espacios de aprendizaje en la grupalidad —propio del dispositivo escolar— en un abordaje que apunta a las niñas y los niños con sus padres y, necesariamente, a la institución escolar. El Jardín, por ende, es una instancia de trabajo inherente a nuestra práctica clínica que nos compromete a involucrarnos con las escuelas y con la singularidad del proceso de escolarización de cada uno de esos niños y niñas.

¿Una para todos y todos para una? De las vicisitudes en el encuentro con otros

El Jardín, como espacio en el que *se mete por la fuerza a la población infantil* para que sea educada de acuerdo con los postulados y las expectativas de cada cultura, resulta una decisión del mundo adulto a la que los niños deben atenerse para terminar junto con otros semejantes haciendo algo que solo puede cobrar sentido en el sostén mutuo, en la colaboración y en el aprender compartido (Baquero y Terigi, 1996).

El “estamos en lo mismo” respecto de los pares en el Jardín es lo que permite soportar lo que no se elige ni se desea, entender lo que los otros-adultos imponen sin preguntar, responder a una demanda de aprender en pos de un futuro que no puede aún proyectarse sino jugarse. A su vez, es el “estamos en lo mismo” lo que legitima el aprender como acción que se trama en un espacio de identificación con otros que le dan sentido al propio hacer.

Atravesando tales experiencias, cada niño o cada niña comienza a construir su lugar como uno más, lugar de alumno/a que se constituye desde el reconocimiento como otro en el encuentro con los pares que son —en definitiva— quienes motorizan y otorgan sentidos a los movimientos de

apropiación de los nuevos objetos que en ese espacio se les ofrecen y se les demanda aprender.

Se trata, entonces, de reconocer lo constitutivo de los otros-pares en el aprender de cada uno de los niños y las niñas, aprender en el que se involucra la propia participación y pertenencia al devenir grupal: se aprende en el Jardín en tanto se *forme parte* de ese *todos* que construye las significaciones y los sentidos compartidos.

En tanto se trata de lxs niñxs pequeñxs en sus primeros movimientos como aprendices y en tiempos inaugurales de la escolaridad, el modo en que la trama de pares sostiene —o dificulta o inhibe— estos movimientos en el Jardín resulta crucial. Quedar por fuera de esa trama, perder la perspectiva de ser y formar parte de la acción colectiva, condena a los niños y niñas a moverse en un espacio de acciones insignificantes, vaciadas de sentido, que cuestionará su posición como alumnos y alumnas y se reflejará en sus posibilidades y modos de aprender.

Las tramas que se establezcan entre los sujetos están fuertemente ligadas a los motivos para participar y a la construcción de un sentido colectivo sobre la actividad. En particular en el caso de los niños y niñas, la posibilidad de que sus voces sean alojadas y de que formen parte de la construcción de dicho sentido depende fuertemente de la posición que asuma el adulto a cargo de la actividad. (Scavino *et al.*, 2010: 13)

Focalizarnos en esa trama, recortar la pregunta por la construcción del sentido colectivo que devendrá experiencia subjetiva y social, desafía a virar el eje de análisis desde las individualidades hacia las condiciones de escolarización. Y ello, para poder entender las características que asumen los

procesos de aprendizaje escolar en la trama de las interacciones situadas en la escuela (Baquero, 2017: 57).

Cuando no hay aún *una* que se enuncie como *Yo* con la suficiente estabilidad como reconocemos en Emilce, no habrá *otros* estables ni se podrá conformar *el todos* en sentido estricto. La posibilidad de comenzar a construir esta experiencia de aprender con otros —en un contexto de identificaciones entre pares basculantes de por sí— dependerá de que, reconociendo sus condiciones singulares, sus docentes la supongan *siendo parte del devenir grupal* e intervengan en tal sentido.

De pequeñas y grandes conquistas de Emilce

Elige Emilce siempre un material en el que queda clara su posibilidad de reconocer los numerales y secuenciarlos hasta el 10 ascendiendo y descendiendo en la serie. Puede reconocer las letras por su nombre, pero se resiste a escribirlas o a intentar dibujar cuando se lo pido: se enoja (entre grititos y “no”) si insisto o si comienzo a hacerlo yo.

Se le problematiza ubicarse en un lugar en el que logre comandar su juego, enunciarse en primera persona, sostenerse consistentemente frente a la intromisión del otro, desprender y perder sus propias marcas/trazos sobre la hoja o el pizarrón... A Emilce se le problematiza, entonces, la conquista del mundo simbólico que la atraviesa, que se le oferta, que se le demanda conocer. Desde esta posición, la niña se debe enfrentar a la apropiación de aquellos aprendizajes específicos que hacen al territorio de su Jardín en Sala de 3.

Decíamos que reconocemos a las experiencias en el Jardín como fundantes en tanto que la posibilidad de incorporarse y sostenerse en la experiencia escolar forma parte de los desafíos con los que un niño o una niña pequeños se ponen en juego desde su posición.

A su vez, el modo en que se enfrentan a este desafío, el cómo el contexto demanda, habilita o responde a ellos, el cómo los acoge, los contiene o se desentiende, tendrá efectos en ellxs como sujetos que se están constituyendo. Y dejarán marca en una historia que comienza a escribirse: una historia escolar que los contará —o no— como un alumno o una alumna más *entre otros*.

El modo en que cada adulto se conmueva no será indiferente a las formas en que insista, persevere o persista en sostener la propuesta, la oferta de la cultura —sobre todo cuando no haya demanda—: sostener la oferta para crear la demanda es un modo de definir el trabajo de los grandes hacia los chicos (Frigerio, 2006: 343).

Sostener la oferta para crear la demanda: en la puesta en juego de esa afirmación por parte de sus docentes se dirime la posibilidad de que los niños y niñas *sean y formen parte* o no de aquel territorio en el que la infancia se les garantiza o se les arrebatada. Serán sus maestras quienes, desde su propia implicancia, en lo que leen y dicen sus miradas, su entonación, sus gestos... harán y dejarán marcas en la historia que comienza a construir Emilce respecto del ser, estar y aprender en la escuela. Serán ellas quienes, en su apuesta respecto de suponerla en condiciones de ser parte de la comunidad de sus alumnos y alumnas, la constituirán como tal, como *una entre ellos y ellas*.

De las lecturas docentes respecto de Emilce

Serán —decíamos— sus maestras quienes harán y dejarán marcas en la historia que comienza a construir la niña respecto del ser, estar y aprender en la escuela.

Por sugerencia de su terapeuta y decisión de su papá y de su mamá, Emilce cambia de Jardín al finalizar su Sala de 3 años, para comenzar a transitar su escolaridad en una nueva institución en el posterior ciclo lectivo.

En los respectivos informes de progreso destinados a las familias, escribirán las docentes de una y otra Salas respecto del proceso de escolarización de Emilce:

Tabla 1. Evaluación del primer Jardín. Recorte del informe de finales de Sala de 3 años

	PRIMER PERÍODO			SEGUNDO PERÍODO		
	SÍ	NO	EN PRO- CESO	SÍ	NO	EN PRO- CESO
EXPERIENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA CONVIVENCIA CON OTROS						
Se vincula con adultos	X			X		
Se relaciona con su grupo de pares con sentimiento de pertenencia			X			X
Coopera en el funcionamiento de la sala	X			X		
Acepta e incorpora gradualmente pautas, límites y normas			X			X
Toma conciencia ante conductas inadecuadas		X			X	
Es autónomo en la realización de las diferentes actividades.	X			X		
Se concentra y mantiene la atención en distintas actividades			X			X

EXPERIENCIAS PARA LA EXPRESIÓN Y LA COMUNICACIÓN						
Amplía su competencia lingüística	X			X		
Participa en intercambios con pares y adultos		X			X	
Se inicia en prácticas de lectura y escritura	—			X		
Expresa ideas, emociones, gustos y preferencias			X			X
Participa en la realización y observación de producciones artísticas o plásticas	X			X		
EXPERIENCIAS PARA LA ACTIVIDAD LÚDICA						
Participa en actividades lúdicas			X			X
Se afianza en el juego dramático		X			X	
Interactúa con pares en sus juegos		X			X	
Comprende el objetivo del juego			X			X
Espera su turno para jugar			X			X

Observaciones del segundo cuatrimestre

A nivel general, su juego es solitario y acotado. Con juguetes, bloques de madera o dakis, tiene preferencia por utilizar los objetos para golpearlos en mesas o sillas y no los utiliza de forma convencional (por ej., bloques para construir, un bebé para jugar a la mamá u ollas para cocinar) a menos que la docente la convoque individualmente y guíe su juego.

Logra realizar las consignas cuando son dirigidas individualmente y en caso que sean de su interés las lleva a cabo. Los cuentos siguen siendo su momento preferido en la jornada, siempre precisa estar cerca de ellos, tocándolos y observándolos; aún no logra solo la escucha de los mismos, precisando el soporte visual y directo con el objeto.

Tabla 2. Evaluación del nuevo Jardín. Recorte del informe de comienzos de Sala de 4 años

Informe grupal de las docentes de Sala

Al inicio del año, el grupo se notaba ansioso ante lo nuevo, con una tendencia a preguntar qué íbamos a hacer después, cómo seguía la propuesta, con tanta expectativa por lo siguiente que se perdían de disfrutar lo que estaba ocurriendo en cada momento, sumado a una dependencia del adulto respecto de que le diga qué hacer. Esto lo hablamos en la Sala y también con las familias en la reunión de adaptación, lo que permitió poco a poco, que esta actitud vaya cediendo y que puedan ir generando otros recursos para poner en práctica en momentos de espera, en tiempos donde surge lo imprevisto o momentos donde simplemente están distendidos conversando entre ellos/as.

Informe individual de Emilce de las docentes de Sala

Emi ingresó este año a nuestra escuela y desde el primer momento manifestó entusiasmo y expectativa por conocer el lugar, a sus compañeros y compañeras, y a nosotras, las maestras. Rápidamente logró despedirse de su mamá, que la acompañó los primeros días, tomándonos como referentes. En un primer momento necesitó recorrer el espacio, buscaba objetos conocidos, como los libros que son sus favoritos o tocaba todo lo que iba llamando su atención. En estos momentos cuando la convocamos, se acercaba brevemente y luego volvía a retirarse. Poco a poco fue armando más vínculo, disfrutando de la vida de la Sala y acrecentando sus tiempos de participación en lo grupal.

Durante este tiempo fue conquistando muchos aprendizajes, que se ven a diario, en cómo logra desenvolverse en la Sala y en el lugar que tiene en el grupo. Sus pares la acompañan, la ayudan cuando necesita, ya sea tomándola de su mano o le hablan como ser para que vuelva a la ronda o participe en un juego que están haciendo juntos/as. Cuando son ellos/as los que hacen este intercambio, E. responde con una sonrisa, se alegra y les devuelve algún chiste o un abrazo...

Lo que las palabras escriben respecto de Emilce en cada uno de los informes remite a los lugares en los que las prácticas docentes sitúan a la niña como alumna. Corriendo de foco a otras de las dimensiones con las que podríamos aproximarnos al análisis de estos escritos —sus formatos, las concepciones de enseñanza/evaluación que los sostienen, los contenidos, la apertura o la clausura de las voces singulares de

los maestros y las familias...— nos importa subrayar las lecturas docentes respecto de cómo Emilce aprende con otros a sabiendas de que, desde la *suposición* o la *sospecha* que encarna su mirada va a operar la oferta y la demanda a la niña. En tanto “esa mirada es constitutiva, esa mirada produce efectos en el niño, en su posibilidad de quedar representado en la escena para, desde allí, hacer lazo” (Filidoro, 2016: 125).

En la evaluación de finales de su Sala de 3 años, Emilce es calificada en términos de “sí/no” y, más frecuentemente, con la alusión a “en proceso”, eufemismo que suele usarse para dar cuenta de que aún no pueden certificarse positivamente los resultados que se esperan. En el segundo escrito, de comienzos de la Sala posterior, el eje de referencia es la participación desde su singularidad en un devenir grupal que constituye ciertos modos de ser y estar, y construye ciertos mundos por aprender en la escuela.

Que para sus docentes Emilce se recorte en su individualidad desde lo que, fundamentalmente, *no logra* o *está en proceso* o que, lejos de esta idea, la niña se defina desde su singularidad en los modos en que se va configurando lo grupal, tendrá efectos en sus intervenciones, en las estrategias de enseñanza, en las condiciones que ofrecen para el aprender y, sobre todo y por ende, en lo que suceda en esta historia escolar que comienza a escribirse para la niña. Historia que se inaugura en los tiempos del Nivel Inicial en lo que significa como “semillero de sujetos sociales” (Bleichmar, 2018).⁴

4 En la línea de lo que venimos planteando, situará textualmente S. Bleichmar (2018) que “hay que ubicar al Nivel Inicial en los términos en que tiene que estar: como semillero de sujetos sociales” (p. 43) siendo la función de sus docentes significar “la primera mirada humanizante que se establece con el niño fuera del ámbito familiar. Es la primera vez que el niño ama a alguien que no es un objeto primario” (p. 65)

Apertura a un diálogo que ya viene sucediendo

Acerca de la especificidad de estos tiempos escolares, desde la lectura psicopedagógica y focalizando en lo que *se dice* de Emilce, ya inicié el diálogo —expresa o tácitamente— con algunos de los textos de Daniel Brailovsky. En esa línea, me interesa recuperar un recorte de uno de sus escritos que quiero utilizar a modo de enunciado/disparador para continuar con esta conversación que él reanudará en el próximo capítulo.

Enfocándose en los sentidos de existencia de este nivel de enseñanza, se plantea que es preciso pensarlo desde una lógica y un vocabulario diferente respecto de la contabilidad de las adquisiciones que, en primera infancia—señala Brailovsky (2023)— no tiene justificación alguna.

Afirma, textualmente:

La evaluación dirigida a los niños del Nivel Inicial se encuentra en un punto tan opuesto y distante de la evaluación de cirujanos, pilotos de avión, operarios de maquinarias complejas, etc. que resulta completamente insensato considerar el uso de esa racionalidad y ese vocabulario para este ámbito de la educación. Esto es evidente, además, en el punto en que no hay muchas historias en las que la detección temprana de los “no-puede” o los “no-le-sale” le hayan salvado la vida a nadie. Y hay en cambio infinidad de historias de evaluaciones torpes y mecánicas que se empeñaron en convencer a los alumnos de sus incapacidades, trayéndoles en muchos casos enormes complicaciones. (p.5)

Recorto, entonces, esta idea para dar lugar a la interlocución de Daniel Brailovsky en este diálogo que estamos cons-

truyendo. Y ello a sabiendas de que, para profundizar en ella, se le impondrá revisar los modos de concebir *el aprendizaje* en la primera infancia en su relación con las acciones de enseñanza en el Nivel Inicial.

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1979). La repartición de las demandas de placer y las exigencias de verdad. *Los destinos del placer. Alienación, amor, pasión*. Argot.
- Baquero, R. (2017). Pensar la escuela desde las intervenciones psicopedagógicas y las diferencias conceptuales. Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. y Serra, C. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*, pp. 49-59. Filo.UBA.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). La búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes-Dossier Apuntes Pedagógicos*. UTE/CETERA.
- Bleichmar, S. (2018). La construcción de legalidades como principio educativo. *Violencia social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del Nivel Inicial; mirar al mundo desde el Jardín*. Noveduc.
- Brailovsky, D. (2023). Palabra abierta. Educación inicial: La abismal diferencia entre mirar atentamente la escena educativa y "evaluar". *Dossier Educación Infantil. EDUR - Educação em Revista. En línea*: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-469839061>> (consulta: 14-08-2025).
- Corniglio, F. (2014). Algunas referencias de Lacan a la Psicología del Desarrollo de Charlotte Bühler (1936-1948). *Psicol. Pesq.*, vol. 8, núm. 1. En línea: <<http://dx.doi.org/10.5327/Z1982-1247201400010005>> (consulta: 14-08-2025).
- Enright, P. (2024). Pensar el cuerpo y el movimiento con eje en los primeros aprendizajes. Entre los pañales y las letras. Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C. y Mantegazza, S. (Coords.), *Relaciones entre cuerpos, movimientos y aprendizajes. La especificidad de la intervención psicopedagógica*. Filo.UBA.

- Filidoro, N. (2016). Entre tantos nombres... un nombre propio. Filidoro, N., Enright, P. y Volando L., *Prácticas psicopedagógicas. Interrogaciones desde/hacia la complejidad*. Biblos.
- Frigerio, G. (2006). Infancias. Apuntes sobre los sujetos. Terigi, F. (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, pp. 319-348. Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Scavino, C., Grippo, L., Arrué, C., Regatky, M., Hojman, C., Horne, J., Collazo, C. y Bucay, L. (2010). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje y participación: motivos y obstáculos a la hora de participar [Trabajo]. *Primer Encuentro Rioplatense sobre ENF. ¿De qué hablamos cuando decimos Educación No Formal? Repensando Políticas y Prácticas Educativas entre dos orillas*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Vicisitudes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en tiempos de lxs niñxs pequeñxs

Daniel Brailovsky

Un buen modo de comenzar, situándome en esta sensación de cierta extranjería disciplinar respecto de estos debates en torno a la mirada sobre las infancias, sería señalar que después de escuchar la presentación de Patricia tuve que buscar en el diccionario el término *catectizar*.¹ Había leído alguna vez algo de Piera Aulagnier que me interesó mucho, pero esta palabra no la conocía. Precisamente, lo interesante de este entrecruce entre campos disciplinares es que uno se expone a un vocabulario que incomoda, que extraña, y eso es potente. También es una manera interesante de pensar y de entender la especificidad de la intervención psicopedagógica acerca de la que yo no puedo profundizar realmente. Pero entiendo que hablamos acerca de distintas formas de mirar a las infancias, de pensar a las infancias, de nombrar a las infancias, de escribir sobre lo que les sucede a las infancias en

¹ Se refiere a una cita trabajada en la presentación de Patricia Enright: “[El Jardín resulta] el primer lugar fuera de la familia que el niño catectizará porque estará ocupado por otros-yo que van a ofrecerle y a imponerle una nueva forma de saber que va a convertirse, a su vez, en fuente de valoración o de herida narcisística...” (Aulagnier, 1979:188)

relación con las experiencias escolares. E, indudablemente, alguna relación debe poder establecerse respecto de estas miradas, que luego iremos conversando, porque la didáctica es una disciplina que mira a los chicos que aprenden y visualiza ese aprendizaje de distintas maneras. Sin embargo, la didáctica no mira cualquier aprendizaje. Sabemos que la mayor parte de las cosas que aprendemos no las aprendemos en la escuela, sino que las aprendemos en la vida. Pero la didáctica como disciplina que informa la tarea de las maestras y maestros mira especialmente el aprendizaje que se considera ligado a alguna propuesta de enseñanza, a alguna experiencia de enseñanza, a algún intento de enseñanza. En este punto, el aprendizaje del que hablan los informes de los niños y las niñas (asunto que nos congrega aquí) no es cualquier aprendizaje: es un aprendizaje que se supone está inscripto en una relación particular.

Un ejercicio de investigación que desplegué en ocasión de armar el libro *Del informe evaluativo al relato pedagógico* (Brailovsky, 2023) consistió en mirar informes por dos o tres años: centenares de informes —algunos de este género que acaba de mostrar Patricia— de todas las provincias de la Argentina, algunos de Chile, algunos de Uruguay, muchos de Colombia y de otros países, de otros idiomas, informes sobre niñas y niños de Jardín hechos por sus docentes. Hay una enorme variedad de formatos y estilos, de maneras de hacerlo, pero también hay unas cuantas recurrencias de tendencias bastante claras y marcadas. A partir de mirar esos informes se pueden decir muchas cosas, y es en esto que me quisiera detener. Pero, antes de eso, quería referirme a que hablar del aprendizaje abre todo un abanico de posibilidades. El aprender puede definirse como un acto de incomodarse, como un acto de sentirse interpelado en esa sensación de seguridad que uno tiene cuando está aplicando lo aprendido y eso está funcionando. Hay una idea muy bonita de aprendizaje que

desarrolla Rebeca Solnit (2020), que define al aprendizaje como lo que sucede cuando nos perdemos, como lo que sucede cuando, ante una situación desconocida, nos sentimos perdidos, o como cuando abrimos una novela y la leemos sin tener más pistas que el título o el autor, o cuando vamos a ver una película sin más que el título o el nombre de director. A esa decisión de dejarse perder la define como una de las formas más sublimes del aprendizaje.

Aprender es, en algún punto, *dejarse afectar*, es decir, bajar las armas, volverse poroso, volverse sensible. Y si uno mira a alguien que se sitúa en un lugar de aprendiz, como planteaba Patricia respecto de Emilce, situarse en un lugar de aprendiz posiblemente sea situarse en un lugar poroso, en un lugar abierto y dispuesto a la afectación. Hay en la idea de aprendizaje también una potencia vinculada con el acto de descifrar. Porque cuando uno aprende también está tratando de leer el signo de las cosas. En algún punto de la experiencia las cosas nos quieren decir algo, y si uno presta atención y afina el oído, puede escuchar lo que las cosas quieren decir. Y esa imagen tan bonita de aprendizaje me parece que suma.

A mí me gusta mucho la palabra *balbucear*; Patricia hablaba de *trastabillar*. En esa línea, el balbuceo es una palabra cuya etimología comparten las palabras *bárbaro* y *bobo*. Ellos son, respectivamente, el que tiene dificultades para hablar (el bárbaro) y quien tiene dificultades cognitivas (el bobo, ese al que Messi le dice: “Andá pa’llá”). Balbucear, que comparte la etimología con estos dos términos, es una palabra que describe muy bien la sensación de saborear una lengua extraña y pronunciarla de forma tarda y dificultosa, como dice el diccionario. Porque cuando uno está balbuceando una lengua extraña, cuando uno está jugando por primera vez un juego que te enseñaron y no sabés jugar y empezás a ver “acá va esta carta”, “tengo que mover esta pieza”, cuando uno hace algo sin saber hacerlo... esa sensación es muy característica de

la sensación de aprender, de estar aprendiendo. Es eso que sentimos en el momento previo a resolver un problema, un enigma, es esa previa en la que *todavía no*, ese es el sabor del acto de aprender. También señalaba Patricia que aprender es formar parte de la *trama grupal* o, más específicamente, sentirse invitado a formar parte de esa trama.

Estas definiciones, concepciones, metáforas o imágenes respecto del aprendizaje que estoy enumerando aquí, un poco para parafrasear lo que se fue enunciando en la presentación de Emilce (cosas que tenía más bien apuntadas como preguntas) no sé si discuten, pero sí contrastan un poco con la definición más hegemónica de la experiencia de aprendizaje que se utiliza en el ámbito escolar a la hora de escribir los informes, que es la idea de aprendizaje como *adquisición*. El aprendizaje *está logrado* cuando Emilce, o quien sea, adquirió la posibilidad de que algo que no le salía le salga, que no supiera lo sepa, que no podía hacer lo haga o que no podía decir lo diga... y que sea constatable. Y esta idea de adquisición en general conduce a una fórmula de base psicológica que explica el mecanismo de la adquisición. Y si hay preguntas, hay interrogantes, preocupaciones sobre si Emilce aprende o no aprende, es porque hay algo en ese mecanismo que no funciona. Todas las metáforas del aprendizaje que propone la ciencia psicológica en general tienen que ver con esta idea de incorporación o de un traslado de afuera hacia adentro: asimilación y acomodación, interiorización, represión, traspaso gradual de acción. En la idea de “zona de desarrollo próximo” aparecen algunas tramas vinculares, de cierta experiencia, pero finalmente predomina la idea de que lo que está afuera esté adentro y que este adentro sea en la cabeza. En contraste, la incomodidad, el perderse, el dejarse afectar, conectar con el pasado, descifrar, volver al mundo interesante, darse cuenta, balbucear, formar parte de la trama grupal... son posibilidades e invitaciones a mirar el acto de aprender.

Digo todo esto un poco como prolegómeno, porque en ambos informes (en el que se mencionaba fuertemente lo negativo, pero también en el otro, en el cual se valoraban algunas cosas en el sentido de lo que podía, en ambos casos) hay un modo de describir o de pensar el aprendizaje que tiene que ver con mirar positiva o negativamente el logro de esta adquisición. Y no digo que esté mal... pero sí que se puede complementar, que puede ampliarse en algunas direcciones que por lo menos sugieren otras lecturas.

Si uno mira algunos centenares de informes, se encontrará con algunas frases que estarán en todos los escritos: “Disfruta y participa de tareas grupales”, “Colabora en actividades tales como...”, “Logra establecer relaciones con sus pares”, “Logra establecer tiempos y espacios”, “Comparte/cuida sus pertenencias”, “Espera su turno para hablar”, “Espera el turno de juego”, “Ante las dificultades, se frustra, se sobrepone, se angustia, las resuelve”, “Muestra gran entusiasmo por...”, “Aún trabajamos en...” o “Tal cosa está en proceso”. En relación con la expresión “en proceso”, es la manera de dar cuenta de algo que todavía no ha sucedido o no se ha logrado en general. Lo cual es curioso, porque la palabra *proceso* tiene buena prensa —al contrario de los “resultados”— y sin embargo aquí funciona como eufemismo del fracaso, del no-lo-logró.

En términos generales este formato de informes, si lo tuviéramos que sintetizar en algunos párrafos, sería: “Emilce es una niña muy alegre, juega con..., esto puede y esto no puede..., esto le sale y esto no le sale... gracias, Emilce, es un placer ser tu maestra”. Hablan del niño en tercera persona, lo miran desde afuera, lo miran desde lejos, lo ven desde arriba. No cuentan la historia de una relación entre un sujeto y otros sujetos, entre un sujeto y cierto desafío, o la relación de un sujeto ante ciertas dificultades —que puede haberlas—, de un sujeto y ciertas indicaciones —que debe haberlas habido— o en ciertos escenarios que fueron tendidos frente a este suje-

to, sino que solamente miran al sujeto como aislado, lo que puede y lo que no puede.

Podemos imaginarnos un texto que, en vez de plantearse en términos de “esto puede/esto no puede”, diga, por ejemplo: “Emilce pertenece a la sala amarilla en la que hicimos un proyecto de huerta, proyecto que consistió en... y fue así porque creemos importante que... y por tales y cuales razones lo planteamos de esta manera, y en el marco de este proyecto vimos que Emilce..., y esto que vimos de Emilce me hizo pensar —como maestra, desde mi posición de docente— tal cosa... y me quedo preguntándome tales otras cosas”. Fíjense que en este formato de texto no se deja de referir a Emilce y a su aproximación a ciertos objetos de conocimiento, pero se los sitúa en una relación de enseñanza. Y ya dije antes que la forma de aprendizaje que le interesa a la didáctica es la que tiene lugar en el marco de relaciones de enseñanza, ¿no?

Hay un contraste entre ambos textos en el sentido de que en el primero aparece un formato más taxonómico, más de inventario de adquisiciones o de logros. Se trata de una concepción medicional, es decir, que busca medir el repaso de los logros que habían sido planteados como objetivos. Hay otro documento, que precede al informe, que es la planificación. En ella, las maestras y los maestros de Nivel Inicial escribimos lo que esperamos que suceda. Incluso en una época —no sé si se sigue haciendo— era muy habitual definir objetivos en términos de “Que el niño...” y se pasaba a enumerar lo que esperábamos que logre. Ahora se tienden a utilizar propósitos más amplios, y ese lugar puntual se reserva al espacio de los contenidos o versiones subjetivizantes de las competencias, las habilidades, las capacidades, etc. Digo “subjetivizantes” porque hay un traslado del contenido a la competencia, y ahí se pierde un poco del mundo y se gana un poco del sujeto, ese que es competente, hábil y capaz. En cambio, los contenidos (el contenido como noción) hablan

más del mundo. En esta concepción medicional, la descripción muy minuciosa de lo que se logró y lo que no se logró divide a los alumnos en los “logradores” y los “no logrados”, pero este tipo de escritura y este tipo de análisis no sirven tanto para entender bien lo que pasó y seguir enseñando mejor o para entender y pensar más a partir de las escenas del aprendizaje.

La otra concepción, más narrativa, más analítica, tiene que ver ya no tanto con plantear objetivos y ver si se cumplieron, sino con tender ciertos escenarios, con invitar a ciertas experiencias y construir un relato analítico que le dé sentido desde la perspectiva de cada niño o niña. Con respecto a esto, creo necesario hacer una aclaración: no es que no importe si sale o no sale, si escribe su nombre o no lo escribe, si usa los números o no los usa, si puede jugar un juego o no... no es que dé lo mismo o que resulte indiferente la existencia de la habilidad. La sensación de estar pudiendo, la sensación de acercarse a esa forma interesante de relacionarse con el mundo, no es indiferente. Pero frente a eso, hay distintas alternativas: podemos aplaudir o lamentar la ocurrencia o no de alguna habilidad, o podemos construir un relato, un análisis. En este último caso, el aprendizaje no es un éxito sino un acontecimiento acerca del cual vale la pena decir algo y pensarlo, y no tanto enumerar y limitarse a celebrar o lamentar. Tampoco se trata de reemplazar inventarios por meras anécdotas: en muchos informes identificaba que aquello a lo que se llamaba *evaluación de proceso* era un relato anecdótico que planteaba “la pasamos muy bien haciendo esto, disfrutó un montón y participó una barbaridad...”, pero estaba particularmente centrado en el disfrute y la participación, que son importantes, pero como criterios de análisis tal vez se quedan cortos.

Para trabajar con docentes en relación con la confección de textos analíticos basados en estas ideas, suelo decir que esta forma de armar una semblanza del aprendizaje de los

chicos en el jardín podría constar, a modo de modelo de escritura, en una estructura de tres partes o párrafos:

1. Un primer párrafo que tenga que ver con lo que se propuso en la sala, con lo que se dio a probar. Aquí uno podría decir, por ejemplo: “En el Jardín muchas veces cocinamos galletitas. Esto nos permite invitar a los chicos a que cuenten cucharadas (una unidad informal de medida), que observen los procesos de transformación de la materia, y es interesante hacerlo porque nos permite trabajar en varias áreas”. Este párrafo va a ser igual en todos los informes del grupo, porque con todos se ha compartido la propuesta de hacer galletitas.
2. En un segundo momento de esta célula de escritura se trata de lo que vi allí, lo que observé, lo que me pareció. Y ahí se detallaría, por ejemplo: “como a Santi le encantan las galletitas de chocolate, decidió hacer pepitas de chocolate. La pregunta que se le planteó entonces fue: ‘¿Cuántas pepitas iba a ponerle a cada galletita?’, y esta pregunta lo llevó al campo del conteo y del número como registro de la cantidad”. Aquí ya estoy hablando de un niño en particular, pero no lo hago en forma desligada de las propuestas en las que se encuadra la observación, sino con una continuidad y encuadrándolo en ellas.
3. Y un tercer momento, que es el del análisis, un tercer párrafo de comentarios del estilo “esto nos puso a pensar en...”, “a partir de este tipo de observaciones nos propusimos seguir con...”, etc.

Hay una discusión que suele darse con quien corrige los informes del Jardín y que cuestiona a las profes: el que muchos informes se parecen entre sí. Esto es visto como algo para modificar, porque se asocia al copy & paste, a cierto descompromiso de parte de quien escribe. Entonces, claro, las maestras buscan formas forzadas de variar las escrituras y mencionan que “Milton elige sus colores preferidos” y en cambio “Nelson elige sus colores favoritos” y “María elige el color que más le gusta”. Y ahí sucede que las variaciones en la escritura no tienen sentido, porque no buscan narrar la especificidad de lo que está sucediendo y lo que se está analizando, sino que resultan un esfuerzo inútil de modificar el vocabulario. Esto puede parecer una banalidad (de hecho, lo es) pero sucede a menudo y por eso creo que amerita decir algo al respecto. En este punto, creo que ese primer párrafo referido a la propuesta, a lo grupal, a lo brindado, no resulta un problema si se repite en todos por igual. Está sucedido, claro, de un comentario específico.

Lo interesante es que en estas tres pinceladas escriturales se puede desplegar algo interesante. Si uno escribe informes como estos, evidentemente uno no puede (o no sería tan fácil) abarcar todos los contenidos que el currículum prevé, como a veces pretenden hacerlo los informes, con larguísima listas de capacidades, habilidades y logros esperados, marcando lo que sí y lo que no, como una suerte de *checklist*. En este caso, uno elegiría hablar del aprendizaje no por enumeración o extensión, sino por comprensión, como se decía en las teorías de conjuntos. Es decir: no por verificación uno a uno de todos los contenidos posibles, sino describiendo algunos procesos interesantes, potentes, significativos, y confiando en que con ello se da cuenta —de una manera aceptable y razonable— de la experiencia de aprendizaje en su conjunto y de los modos de estar de los chicos en el Jardín. Sobre la base de esa cita que Patricia recupera en su presen-

tación respecto del piloto de avión,² fijémonos que, por cierto, sí se debe estar seguro de saber para qué sirve cada uno de los botoncitos de la cabina y conocer todas las alarmas... porque de eso depende la vida de los pasajeros. Pero en el caso de los chicos en el Jardín, no hay otro derecho en juego que no sea el de recibir ellos mismos la mejor educación posible. Hacia allí va la idea de no mirar a los niños como si fueran neurocirujanos en un proceso de profesionalización, sino niños ejerciendo su derecho a una educación de calidad.

Hay, por otra parte, cuestiones vinculadas a los modos de escribir que tienen que ver con los modos de mirar. Hace un tiempo, Alejandro Dolina —periodista, escritor, músico al que escucho en la radio desde hace muchos años— le hizo una entrevista a Joan Manuel Serrat³ y le preguntó cómo hacía para escribir canciones tan lindas. Y Serrat le contestó que él no vive su experiencia creativa solo sobre la base de un método, sino que él va por la vida prestando atención a ciertas cosas y que ciertas cosas lo sensibilizan. Entonces él puede escribir, porque él puede oler, porque puede sentir y porque se puede conmover. Algo parecido le escuché decir —quizás le hice decir— en una entrevista al dramaturgo argentino Mauricio Kartun,⁴ al que le formulé esa misma pregunta: “¿Cómo hacés para escribir tus obras de teatro?”. Él me

2 Se refiere a la cita trabajada en la presentación de Patricia Enright: “La evaluación dirigida a los niños del nivel inicial se encuentra en un punto tan opuesto y distante de la evaluación de cirujanos, pilotos de avión, operarios de maquinarias complejas, etc. que resulta completamente insensato considerar el uso de esa racionalidad y ese vocabulario para este ámbito de la educación. Esto es evidente, además, en el punto en que no hay muchas historias en las que la detección temprana de los no-puede o los no-le-sale le hayan salvado la vida a nadie, y hay en cambio infinidad de historias de evaluaciones torpes y mecánicas que se empeñaron en convencer a los alumnos de sus incapacidades, trayéndoles en muchos casos enormes complicaciones” (Brailovsky, 2023:5).

3 Entrevista Alejandro Dolina a Joan Manuel Serrat (2000). La venganza será terrible. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=D-9SRbwGqE4>> (consulta: 22/08/2025).

4 Podcast “No puedo negarle mi voz”. En línea: <https://youtu.be/_ARaQckyOYk?si=KBffblZdjZCcdA2> (consulta: 22/08/2025).

respondió algo así como: “Mi método es muy simple, tengo un cuadernito hermoso que me sirve para acopiar ideas, y las ideas las encuentro por la calle, caminando”. Refiriéndose a una obra que escribió hace un par de años, *Salomé de la chacra*, me relató que él iba por la ruta y vio un cartel que decía “Salame de chacra”, lo leyó mal (“Salomé de chacra”), y su propia confusión le dio risa. Lo anotó en su cuaderno de acopio de ideas y terminó siendo el título de la obra. Si ve una persona cruzar por la calle con los cordones desatados y nota esa preocupación por tropezarse, la anota también, porque sabe que algún día en una obra esa intensidad, esa energía de un personaje puede servirle para algo.

Entonces uno puede estar en la Sala, como Serrat y como Kartun, mirando lo que pasa allí y haciendo un acopio que aporte ideas acerca de cosas que después puedan decirse, contarse y desplegarse. Cosas acerca de las cuales podemos construir una interpretación. Y eso abre el escenario y nos ayuda también, nos llena de potencia y no solo se trata de mirar únicamente si un aprendizaje puntual se produce o no.

Dos ejemplos personales. Trabajé hace muchísimos años en un Jardín en el que había una nena llamada Alina, de cuatro años, que no tenía mucha onda conmigo. Siempre dentro del grupo estaban los chicos y chicas que te están encima, se ponen cerca, te agarran la mano... y otros en los que uno siente cierta distancia y con los que el desafío de construir vínculo es mayor. Alina se mantenía a bastante distancia, y yo no sabía por qué. Y un día sucedió que se largó una lluvia tremenda en el Jardín, que tenía un techo que hacía mucho ruido, y Alina se asustó muchísimo y se puso a llorar llena de pánico. En ese contexto, la directora planteó que llamemos a los padres y yo le pedí que esperara y me diera un ratito. La alcé, la tuve en brazos toda la tarde (recuerdo que, al final de la tarde, me dolía el brazo por haberla sostenido) hasta la hora de la salida. Y al día siguiente, y a partir de ese día,

nuestra relación cambió absolutamente. Sentí que ese muro invisible que había entre nosotros desapareció: claramente, fue la oportunidad para que ella se pudiera sentir contenida, segura en mi compañía, bajo mi protección y mi cuidado.

En ese momento, previo a pensar todas estas cuestiones que ahora estoy planteando, al escribir un informe sobre Alina podría haber puesto algo así como “Alina en un principio era una niña más tímida. No logró desenvolverse fluidamente con su docente, aunque después sí lo hizo”. Como si hubiese sido un logro de Alina y no hubiera tenido nada que ver con un vínculo que se fortaleció. Y lo que pasó fue otra cosa, tiene que ver con un encuentro nuestro... pero los informes muchas veces no se piensan como espacios donde quepan estas historias.

En este mismo Jardín, mientras trabajaba en Sala de Cuatro, estaba haciendo un curso de cine y tenía un profesor que nos enseñó el concepto de *pacto ficcional*. Es un concepto que se utiliza en cierto análisis del cine para esa especie de consenso de verosimilitud respecto de la ficción. Este pacto hace que uno no se levante en mitad de la película diciendo: “Esto no es así, los extraterrestres no existen...”, y como ese concepto me gustó, decidí usarlo en un informe. Habré puesto algo así como “Emilce establece un pacto ficcional cuando ve una película o escucha un cuento”. Pero la directora me lo rechazó por no ser didáctico, por no estar en el currículum, porque no correspondía. Y sin embargo yo sentí que esa palabra era oportuna, que yo estaba buscando un vocabulario propio, y esa palabra me daba la oportunidad de hacerlo. En ese momento no le di mucha importancia, pero cuando volví sobre mis propios informes para trabajar en su análisis, reparé en el valor de esa búsqueda que cada docente tal vez debe poder encarar.

Otra cuestión interesante que quiero relacionar con este tema es la idea de *inteligencia*. Los informes son informes de aprendizaje (y no de inteligencia), pero en este juego de hacer un inventario de los *sí* y los *no*, de los logros (que se

parecen a la calificación), algo de eso se mezcla. Como en los test de CI, uno va alimentando cierta idea cuantitativa de evaluación. Hay experiencias —en Argentina, por ejemplo, es el caso de Mendoza— en las que el Jardín Maternal pone una calificación del 1 al 5: hay un sistema informático en el que la maestra de Sala de Deambuladores, por ejemplo, carga en un formulario y resulta la calificación de cada área del proyecto curricular. Es una tendencia que se va a acentuar profundamente en los próximos años, ya que esta mirada medicional del aprendizaje (incluso desde la escuela infantil) está muy en el centro de los idearios neoliberales y de derecha que están tan vigentes en estos días. Me gusta señalar, en claro contraste con esto, lo que dice Maximiliano López (2021), un filósofo argentino que vive en Brasil, que plantea que la inteligencia no se tiene ni se deja de tener, sino que tiene que ver con el tono de las relaciones en las cuales uno sea (o no) capaz de hacer algo; tiene que ver con la idea de un cierto tono anímico que sostiene el pensamiento. Uno se vuelve más inteligente cuando puede fluir, cuando uno está tranquilo. En este punto, la inteligencia no se tiene ni se deja de tener. Inteligente se *está*. Capaz se *está*. Logrador se *está*. Hay situaciones, como la que pasó con Alina, en que no puede o no le sale porque hay una traba en nuestro vínculo. Y en algún momento eso se puede transformar en otra cosa.

En los informes (y este es otro tema de debate en los Jardines) cuesta mucho registrar “lo negativo”, sobre todo si es el caso de situaciones de litigio, chicos que pegan, algún chico muerde o tira del pelo o se pone a gritar en mitad del cuento, este tipo de cosas. Y si la maestra escribe, por ejemplo: “Javiercito pega, muerde, tira del pelo, grita...”, lo más probable es que le sugieran que no lo haga, que lo reemplace por “Todavía trabajamos para que Javiercito...”, poniéndole algodones a la escritura para que no sea tan hiriente, tan cruda. Pensemos que, en un tipo de informe analítico y narrativo, este pro-

blema desaparece. Volviendo a las que planteaba como tres pinceladas de escritura —lo que proponemos/lo que vimos/lo que analizamos— uno podría decir, por ejemplo:

En la Sala muchas veces aprovechamos el conflicto para trabajar sobre ciertas cuestiones de los vínculos que son muy importantes en el Jardín. Un día, por ejemplo, Mariela volvió del patio muy enojada, llorando porque Javiercito le había pegado y le dijo que no podía jugar a la pelota porque es una nena. Entonces nos sentamos con todo el grupo, charlamos sobre lo sucedido y dedicamos un buen rato a deconstruir los estereotipos de género que, a partir de conflictos concretos, nos interesa trabajar.

Fíjense cómo una escritura analítica, narrativa y situacional, que toma como punto de partida situaciones concretas (incluso conflictos) a las que pone en análisis, permite decir otras cosas, pensar otras cosas, y ya no nos pone en el lugar incómodo de tener que acusar a un niño de morder o pegar. No estamos enumerando logros ni juzgando, sino pensando a partir de lo que nos (y subrayo el “nos”) sucede en la sala.

En suma y cerrando esta presentación, el texto que trato de pensar es un texto un poco más directo, más honesto, en primera persona, no excesivamente técnico, que no abarca todos sino algunos eventos significativos, que en conjunto hacen una semblanza, que son una definición por comprensión de la posición aprendiente del alumno. Puede ser un texto llano, pero puede también tener códigos QR y enlaces abreviados que permitan compartir audios y fotos. Esta posibilidad de ampliar el texto con algunos sonidos o algunas imágenes se piensa en un sentido diferente del más *marketero* desde el que a veces se muestran videos, sino más bien en el sentido de aportar algo que le dé fortaleza al ejemplo

y construya un formato que ilumine su propio proceso reflexivo como docente. No se analizan la conducta o los logros solos y especialmente, sino el vínculo pedagógico: lo grupal y lo singular, la propuesta y el acontecimiento y lo que pensamos se combinan dinámicamente.

Muchos docentes me han preguntado respecto de lo que les sucede cuando algún profesional del campo de la salud pide un informe de un niño que tiene dificultades, en el sentido de “no podemos dar este escrito tan narrativo, tan amplio, porque ellos piden un informe más detallado y más formal”. Pero sospecho que un informe en el cual el docente despliega su mirada también puede ser interesante para los profesionales de la salud. Se trata de revisar la propia relación de cada docente con la escritura, y la relación con el estilo de escritura instalado que conocemos que se puede dar dentro de las reuniones, de los espacios que existen para reunirse, para pensar estas escrituras y para practicarlas, para soltar algunos y abrir otros dispositivos interesantes. Porque además creo que salir de ese lugar tan cuantificante, en cuanto inventario, permitiría elevar el pensamiento, hacerlo más disfrutable y con una invitación a abrir disposición a la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1979). La repartición de las demandas de placer y las exigencias de verdad. *Los destinos del placer. Alienación, amor, pasión*. Argot.
- Brailovsky, D. (2023). *Del informe evaluativo al relato pedagógico*. Praxis.
- López, M. (2021). *El Encuentro Educación Virtual, presencial Fabiola Loaiza, M Raúl Mejía, Leidy Cardona, Silvia López. Maximiliano Valerio López, profesor, escritor, cineasta y carpintero*. En línea: <https://youtu.be/Wrn3AUrQ_ug> (consulta: 22/08/2025).
- Solnit, R. (2020). *Una guía sobre el arte de perderse*. Fiordo.

Una conversación interdisciplinaria...¹

Daniel Brailovsky, Patricia Enright y Norma Filidoro

Norma Filidoro: Yo escuchaba cuestiones en ambos, Patricia y Daniel, en relación con el mirar, el ver, el observar. Y por dos lados quiero plantear la pregunta. Por un lado, en relación con ¿cómo?, ¿cómo constituimos eso que observamos? Cuando Daniel contaba acerca de las preguntas a Serrat y a Kartun y sus respuestas de “cuando voy por la calle o por la vida y viendo”, pero eso no es del orden de lo natural, no es que cualquiera va por la calle y ve. ¿Cómo podemos pensar que ahí hay una intervención?

Cuando Patricia pasa de una docente a la otra respecto de lo que una ve, la otra ve... Ahí, ¿cómo pensamos que hay algo para trabajar con eso? ¿Cómo hacer que cada vez seamos más los que podamos ver algunas cuestiones de este orden y quedar orientados por eso?

Y lo otro, la relación entre ver y escribir, porque me parece que ahí, yo pensaba recién que hay una dimensión que es quién lee y quién escribe. Y lo que planteaba Patricia sobre los tipos de informes. Creo que hay algo también de esos formatos, de esa forma de lectura que te obligan a ver o te impiden, de alguna manera, el ver. Esa tensión con la escritura me

1 Transcripción del diálogo desplegado con posterioridad a las presentaciones en el marco de las VIII Jornadas de Educación y Psicopedagogía, desgrabada y revisada por los autores.

parece que es algo súper importante, interesante de poder trabajar.

Patricia Enright: Tomo este último punto en relación con cómo el formato orienta lo que hay que evaluar y dirige la mirada. Porque además es muy interesante identificar que, en el espacio en que se le da lugar a la palabra de la docente, ella termina reproduciendo prácticamente lo que ya situó en el listado, como si quedara encorsetada. Más allá de lo que dice en esa calificación, afecta a la libertad para decir lo que podría llegar a decir. Creo que leí, Daniel, en uno de tus textos, cómo el formato de evaluación dirige la mirada, la condiciona. Uno podría afirmar que incide en los observables que se van a construir para informar y en el modo de hacerlo. Más allá de eso, lo que quiero retomar es la lectura respecto de cierta dimensión que tiene que ver con los efectos de los modos de informar, en este caso, sobre la niña y sobre los padres. Esto que llega como información desde el Jardín de este o de otro modo tiene un efecto constitutivo. Entonces no se trata solo de la elección de un formato, sino de que los modos en que “se dice” acerca de Emilce están ubicando a la niña en diferentes lugares.

Ahí es donde quería situar mi lectura clínica, aunque, en realidad, una allí se pondrá a trabajar con la docente para ir más allá de los informes que elabore —en algún encuentro en el Jardín, por ejemplo—, pero tomando el escrito como un material para analizar. Planteaba Daniel, en algún momento de su presentación, la inquietud que suele aparecer en las docentes respecto de la elaboración de los informes y sus formatos cuando deben dirigirlos a los profesionales de la salud: ¿sirve esto que elaboran a las psicopedagogas, por ejemplo? Y sí, justamente, porque lo que ubican sus escritos son las condiciones en que esta niña va construyendo aprendizajes en el territorio escolar y la lectura de su docente res-

pecto de eso; y, a su vez, es lo que permitirá el trabajo con ella que no debería quedar limitado a ellos. Ahí es donde insistimos en la necesidad del trabajo con los Jardines, que pasa por los encuentros con las maestras: porque hay algo de lo que se escribe, pero, también, de lo que se dice más allá de lo que se escribe que nos resulta fundamental en relación con la intervención clínica.

Daniel Brailovsky: No es que uno sale y ve lo que hay, sino que uno ve según cómo mira. Y, bueno, por supuesto que ahí juega un poquito la biblioteca, porque si uno leyó a Piaget, uno va a ver asimilaciones y acomodaciones. Si uno leyó a Foucault, va a ver panópticos. Y si uno leyó a Daniel Goleman, va a ver habilidades socio-emocionales. Según lo que uno haya leído, o dado como instituido. Entonces hay un ejercicio de la mirada que también es un ejercicio de la conversación que rodea la mirada, de los permisos que rodean la mirada, de la biblioteca que rodea la mirada, etc.

Y hay, podríamos decir, un trabajo de catálogo. Me parece interesante ese acopio al que alude Kartun, porque puede hacerse en las escuelas. En un Jardín en el que yo trabajé, la directora nos pedía que hiciéramos una cartulina en la pared blanca, que en el borde izquierdo encolumnáramos el nombre de cada niña y niño del grupo, y que en el techo de la cartulina pusiéramos las cosas importantes que había que incluir en el informe, de modo tal que quedara un cuadro de doble entrada. Entonces decía “Greta”: figura humana, escritura del nombre... y eso permitía que en un período determinado tuvieras la cartulina con algún comentario, alguna observación en cada cruce de nombres con capacidades evaluadas de modo tal que esa especie de catálogo, de pequeños comentarios le servían a uno para —a partir del renglón completo de un niño— escribir un informe en el que pudiera referir que logró, que estaba en proceso... Ese es un catálogo hecho

con un criterio de inventario, pero me parece que se pueden hacer catálogos más inventivos. Me gusta la imagen de Roger Callois —escritor, sociólogo, crítico literario francés que vivió hasta fines de los setenta—, que coleccionaba piedras y lo hacía con un criterio poético, inventaba historias sobre las piedras. Escribía en una prosa poética y contaba historias milenarias de las piedras. Salió una nota hace poquito en la revista *Ñ* que mostraba cómo era el Museo de Geología de París. En el área de Geología estaban las piedras catalogadas con el logotipo del museo y una descripción geológica. Y, al lado, la colección de Callois, puesta allí con criterios poéticos; las mismas piedras se miran con otros ojos, se dice otra cosa de ellas.

Patricia Enright: Aquí hay una pregunta en la que nos deberíamos detener porque, en realidad, creo que apunta a lo que intentamos reflexionar, repensar, interpelar en esta Mesa con relación a la construcción del rol de alumno que comienza —decíamos— en el Nivel Inicial: ¿cómo implicar a las maestras? Hablábamos de conmover para abrir lugar a otras miradas que tengan en cuenta las relaciones con los otros en la trama de los contextos en los que los niños y niñas aprenden. Ojalá este espacio haya sido una oportunidad para empezar a pensar en esto y situar el valor, el efecto de la palabra. Fundamentalmente, lo que queremos ubicar es que esta conversación sobre Emilce —pensada en su construcción como alumna en el grupo— estuvo fuertemente ligada al tema del valor de la palabra, porque no nos referimos a cualquier palabra, sino a la de sus docentes. Escuchamos a mamás y papás de algunos niñitos que temen ir a buscarlos al Jardín porque temen al gesto/a la palabra que les va a ser dirigida respecto de sus hijos. Ese gesto/esa palabra están investidos transferencialmente y son producidos por alguien a quien se le supone un saber que no es cualquiera y que se

recorta en un lugar asimétrico. Entonces, hablamos de su valor y de la responsabilidad que el valor conlleva: hay una responsabilidad en relación con lo que se dice, o se deja de decir, o se enuncia de un modo o de otro.

Daniel Brailovsky: Bueno, tenemos que cerrar nos dicen acá. Celebrar, simplemente. Además de agradecer nuevamente la invitación. Qué bueno este tipo de encuentro, que no es simplemente conservar la llave de la verdad y conocer la respuesta y, aunque sea arriesgado, arriesgo a las ganas de seguir pensando. Si tienen ganas de leer, tengo una biblioteca que me gusta mucho compartir. La de los libros físicos que tengo en mi casa es pesada y no la puedo llevar a cuestras, pero tengo una más grande —virtual— de libros que voy descargando y escribiendo. Entonces, simplemente, les comparto un enlace para recuperar, entre otros, el texto del que hablamos: <https://sites.google.com/view/dbrailovsky/este-es-el-texto-del-que-hablamos>.

Parte II

**Conversaciones en torno a la construcción de
conocimientos y saberes en las infancias relativos a
la escritura y a la lectura en la escolaridad primaria**

Introducción a la mesa “Conversaciones en torno a la construcción de conocimientos y saberes en las infancias relativos a la escritura y a la lectura en la escolaridad primaria”

Susana Mantegazza

Estas pequeñas líneas introductorias procuran situar el modo en el que fuimos pensando este espacio; esta mesa en particular que, en el marco de la Jornada, busca contribuir a un diálogo que aporte al análisis de las condiciones histórico-sociales las condiciones institucionales, áulicas y de los sujetos en cuyo entrelazamiento advertimos los modos en que se transitan las experiencias escolares. Condiciones que, desde un pensamiento relacional, se amalgaman, se entretejen —no se escinden—. Condiciones que construyen modos de ser y estar, que constituyen subjetividades y que precisan ser consideradas en clave de época. Este espacio de trabajo que se abrió en la Jornada buscó poner el foco en la construcción de conocimientos y saberes en las infancias, a la vez que contribuir a las reflexiones y las intervenciones (educativas y psicopedagógicas) en pos de promover prácticas inclusivas que hagan lugar a las singularidades. Prácticas que concebimos como necesariamente situadas en un contexto que es histórico, social, político.

En estos tiempos en los que se desarrollaron las Jornadas, nos encontramos atravesando un escenario desolador, triste y preocupante para la educación pública en general, y para el sostenimiento de la Universidad pública en particular. Tanto en esta como en las oportunidades anteriores, abrimos las puertas de la Facultad para convocar a un espacio de construcción colectiva, de transmisión, de encuentro para sostener-nos, cuidar-nos, seguir enseñando y aprendiendo desde un hacer sustentado en una posición ética que es, a su vez, posicionamiento político, epistemológico, pedagógico.

Posición ética desde la cual concebimos a las infancias, adolescencias, a estudiantes y adultos/as y que sostiene nuestro quehacer en las distintas funciones que desarrollamos como profesionales en las instituciones, que entrama un modo de hacer que respeta, promueve y cuida los valores democráticos. Cuidar derechos conquistados y bregar por aquellos que debemos continuar conquistando es una tarea ineludible en la que nos encontramos.

Destacamos la necesidad de promover el derecho a la educación, de desplegar acciones que lo promuevan tanto en términos de políticas educativas como en aquello que acontece día a día en las escuelas. Y, para ello, para acompañar a los sujetos en las trayectorias escolares, nos situamos en las aulas, en los microprocesos que allí se juegan, para promover los mayores aprendizajes de cada estudiante. Los espacios de reflexión y las situaciones escolares sobre los que se profundizará en los capítulos de Carla Lanza y Alina Larramendy, que encontrarán a continuación, son pensados desde un enfoque de derechos y clínico: estudiantes y docentes concebidos como sujetos de derechos y desde una lectura singular que pone en relación condiciones escolares, condiciones del sujeto y sus coordenadas sociales. A sabiendas de que, para generar las oportunidades, la igualdad de oportunidades, resulta insoslayable nuestro quehacer sostenido en políticas

públicas que nos permitan fortalecer nuestras intervenciones atravesadas por las dimensiones áulicas, institucionales y comunitarias.

En los capítulos que involucran la publicación de esta mesa, invitaremos a revisitar algunas situaciones que acontecen en las aulas en las que, en ocasiones, las diferentes propuestas de enseñanza no logran entamar, no logran anudar y posibilitar ciertos aprendizajes en los y las estudiantes. Revisitar situaciones para compartir acerca de lo realizado, de lo problematizado, de lo que allí, en ese momento, para ese grupo, para ese alumno/a, para ese docente, en esa escuela y en esa aula... una vez funcionó, y aquello que esa vez se advirtió que no.

Alina Larramendy y Carla Lanza nos convocan a pensar en la construcción de conocimientos y saberes en torno a la escritura y la lectura, a la construcción de conocimiento social en prácticas escolares de lectura y escritura en el Nivel Primario en pos del fortalecimiento de las trayectorias escolares. En sus propuestas comparten escenas, pequeños recortes que implican una lectura situada, asumiendo que allí no hay neutralidad. Pequeños recortes de experiencias territoriales, que nos permiten pensar en los modos en que se juega el acompañamiento a las trayectorias escolares para esas escuelas, para esos dispositivos clínicos y de investigación, para esos docentes, para esos alumnos y alumnas, estudiantes, para esas familias. A partir de sus experiencias en el territorio escolar en diferentes roles, comparten cómo se construyen respuestas situadas ante problemas que recortamos, por ejemplo, cuando a pesar de desplegar diversas estrategias docentes que valoramos altamente significativas o propuestas de enseñanza que tienden a incluir a todos/as y a cada uno/a en las aulas... cuando, a pesar de ello, nos encontramos con niños/as a los que no logramos brindarles las experiencias necesarias para propiciar estos aprendizajes. De

este modo, se invita a hacer foco en la construcción y apropiación de algunos contenidos escolares, compartiendo modos de pensar, las maneras en las que el cuerpo, subjetividad, lenguaje y pensamiento participan de los procesos de aprendizajes y sus efectos en las prácticas de enseñanza.

Resultan una invitación a seguir pensando... a mirar y mirarnos:

1. Desde las prácticas de enseñanza a las condiciones particulares de alumnas y alumnos sin perder de vista las condiciones escolares institucionales ni el contexto social.
2. Sosteniendo la tensión entre lo común y lo singular, poniendo en relación características particulares de algunos/as estudiantes y las condiciones de enseñanza que se juegan en cada escuela (de las que ellas forman parte en diferentes roles y funciones: como integrantes de equipo de investigación o como integrante de equipo de orientación escolar).
3. Revisar aportes desde la didáctica (desde una investigación colaborativa, más precisamente) y la psicopedagogía para generar propuestas de enseñanza que hagan centro en los sujetos y sus condiciones, y favorezcan los procesos de aprendizaje individuales y grupales.
4. Precisar aportes para seguir pensando en lo grupal y en lo individual, en lo universal y lo singular: para diseñar prácticas inclusivas/prácticas de conocimiento que incluyan, que creen condiciones para que alumno/a pueda aprender.
5. Pensar en las condiciones de enseñanza, en los aportes específicos de las didácticas, de la didáctica de las cien-

cias sociales en particular, pensar en la especificidad de las prácticas de lectura y escritura, pensar desde los aportes de la pedagogía y la psicopedagogía...

6. Compartir acerca de algunos atravesamientos de la micropolítica/articulación territorial (articulación con SALUD) RED de ESCUELAS, intervenciones de la escuela frente al ausentismo, etc.

A continuación, contaremos con las presentaciones de esta mesa. Alina Larramendy nos compartirá su trabajo denominado “La construcción de conocimiento social en prácticas escolares de lectura y escritura: alojar la diversidad en las situaciones de enseñanza”. Carla Lanza presentará su trabajo titulado: “Los Equipos de Orientación Escolar y las intervenciones que posibilitan la construcción de saberes y conocimientos en el nivel primario”.

Procuramos que estas producciones resulten una oportunidad para reflexionar sobre las relaciones entre las políticas y prácticas de enseñanza y de cuidado que los y las docentes despliegan en las escuelas en el marco del trabajo en corresponsabilidad con diferentes integrantes de EOE, de Equipos de Investigación, etc. Hace diez años, Meirieu afirmaba: “Una real educación inclusiva tiene en cuenta las diferencias individuales, da a cada uno lo que necesita, partiendo desde donde está y acompañándolo en el desarrollo de su singularidad, a la vez que construye ciudadanía y lo integra al colectivo” (Meirieu, 2013).

Referencias bibliográficas

Meirieu, P. (2013). *Conferencia de Philippe Meirieu*. “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. Ministerio de Educación de la República Argentina.

La apuesta al encuentro, en clave de contexto

Susana Mantegazza

Algunas coordenadas para pensar la especificidad de la intervención psicopedagógica

Tal como venimos planteando, esta publicación fruto de la VIII Jornada de Educación y Psicopedagogía, da cuenta de un posicionamiento ético, político, situado, que se aleja de aquellas concepciones que reducen las prácticas psicopedagógicas a aspectos instrumentales, despolitizados y simplificadores que han contribuido a tecnificar, des-intelectualizar y burocratizar nuestro trabajo. Sabemos que en el campo del quehacer psicopedagógico conviven un conjunto heterogéneo de formas de intervención concebidas desde concepciones del aprendizaje, del aprendizaje escolar, de la enseñanza, de las prácticas psicopedagógicas, de diagnósticos y de intervenciones... que se sostienen en diferentes posiciones epistemológicas. Desde nuestra perspectiva, pensamos a las intervenciones psicopedagógicas como aquellas que permiten crear y transformar condiciones para el aprendizaje y generar las mejores oportunidades posibles para que el acto

educativo tenga lugar: se trata de un modo de concebir las relaciones entre los aprendizajes y las prácticas de enseñanza en situaciones que, ineludiblemente, son contextualizadas. Situaciones que demandan poner en análisis tanto las condiciones de los sujetos como las de la enseñanza, en una trama socio-histórica. Análisis que demanda una lectura singular, relacional, para reflexionar acerca de las formas en que los y las niñas construyen conocimientos y saberes en los espacios educativos y clínicos, que pone el eje en la interrelación entre diferentes contextos —escolares, socio-comunitarios, socioeducativos, entre otros— en los que las niñeces y adolescencias aprenden junto con otros y otras.

Las lecturas/análisis psicopedagógicos nos demandan comprender de modo relacional cómo se entraman aprendizajes, subjetividades, la construcción del cuerpo y los movimientos, el lenguaje, el pensamiento. Demandan, a su vez, cómo se construyen conocimientos y saberes... diferentes dominios específicos, objetos de conocimiento y contenidos escolares para pensar en los modos en los que los sujetos realizan diferentes trayectorias escolares. Como profesionales, conocer y comprender respecto de estas dimensiones, también dar lugar a la construcción de un trabajo interdisciplinario dirigiendo interrogantes frente a los límites de nuestro propio saber y funciones.

La apuesta a la construcción de conocimientos y saberes en las infancias

La idea de “construcción de conocimientos y saberes en las infancias” nos remite a profundizar en las relaciones con las prácticas de enseñanza, a la vez que nos invita a pensar en los modos en los que estos se producen y recrean en los niños, niñas y adultos/as que transitamos por las escuelas.

Niños, niñas y adultos/as recrean perspectivas desde las cuales los conocimientos se construyen en la trama de la interacción social, negociando significados... y sabemos que, en las realidades de las escuelas, las experiencias culturales que han atravesado a cada estudiante son diversas. Nos encontramos, por ejemplo, con infancias que no han tenido acceso a tiempo de juego, lecturas, recreación, a experiencias con ilustraciones y letras desde tiempos inaugurales del desarrollo, impactando —de muy diverso modo— en lo que Emilia Ferreiro —maestra de maestras— plantea respecto de la potencia de ese saber previo al escolar...

¿En qué consiste ese “saber pre-escolar” (de antes de la escuela)? Básicamente en una primera inmersión en la “cultura letrada”: haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir, haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales, haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido, haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta. (Ferreiro, 2001)

Año tras año, nos encontramos en las aulas de las escuelas y en otros espacios socioeducativos comunitarios, con diversidad de grupos, sujetos y subjetividades que nos interpelan desafiándonos a construir nuevas formas de pensar la educación y de hacer escuela, de modo artesanal, cada vez..., no de una vez y para siempre.

Desde nuestra lectura psicopedagógica, vamos construyendo pequeños recortes que se enlazan a la pregunta respecto del trabajo interdisciplinario con docentes y con aquello que acontece cuando un alumno/a, un estudiante, no aprende. Porque procuramos construir y reconstruir el contexto escolar y sus demandas, sus modos de pensar las intervenciones docentes, y también nos vamos interrogando

acerca de los modos en los que las infancias construyen conocimientos en relación con la escritura, la lectura, las matemáticas, las ciencias sociales en los espacios áulicos.

Un concepto que resulta propicio retomar para poner en relación estas dimensiones que venimos planteando es el de *trayectoria escolar*, constructo teórico que apunta a la interacción entre las condiciones del sujeto, las condiciones escolares, sociales, institucionales y subjetivas... que se entretienen, que se relacionan dialógicamente (Terigi, 2018). Y de allí esta otra idea fuerte que se plantea en el nombre de la mesa en relación con las estrategias e intervenciones que procuren fortalecer las trayectorias, fortalecer los aprendizajes en ese recorrido escolar, apostando a la potencia de las intervenciones: al acompañamiento, al alojar, al mirar y mirarnos, al reconocimiento del otro/a en tanto otro/a capaz de aprender, y ese otro/a en tanto docente capaz de enseñar a cada niño/a, adolescente.

Condiciones escolares que se juegan en las aulas, que hacen a los modos en los que se configuran tiempos, espacios, propuestas de enseñanza, modos de promover los aprendizajes escolares, dinámicas institucionales. Aulas que resultan heterogéneas en su conformación... aulas reales en las que, al mirar, desde esta posición sobre la que estamos advirtiendo, encontramos tensiones que hacen a la vida en las instituciones educativas. Parafraseando a Lidia Fernández (1998), para retomar esta última idea, las prácticas educativas y —agrego— psicopedagógicas se amalgaman en tensiones institucionales entre:

1. Los procesos de homogeneización-de subjetivación.
2. Prácticas que incluyen o excluyen. La inclusión-exclusión.
3. Lo instituido-lo instituyente.

4. La ternura-la crueldad.
5. La masificación-la democratización.

El territorio escolar se configura allí, entre estas tensiones que son constitutivas y nos permiten leer lo que allí se va construyendo en la escuela. Cuando pensamos a la institución educativa como aquella en la que se promueven prácticas de homogeneización, situamos allí ideas que hacen al gran dispositivo escolar creado en la modernidad con características que perduran en el tiempo. Porque la escuela promueve una construcción ciudadana que imprime cierta impronta en una enseñanza graduada y simultánea que pretende enseñar cierto contenido a un grupo de niños/as de edades similares de la misma manera y espera similares resultados en similares tiempos. Lidia Fernandez define a la “Institución, como sinónimo de regularidad social, alude normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites” (1998: 13). Esta conceptualización nos permite ubicar que, en tanto institución educativa, nos encontraremos con una expresión de rasgos generales, pero luego, en cada escuela y a su vez en cada aula, se materializa de modo singular. Es decir, todas las escuelas comparten rasgos generales (“universales”) que nos permiten identificarlas como tales, pero cada una hace versiones singulares. Terigi y Baquero (1996) denominan *determinantes duros del dispositivo escolar* a aquellos rasgos universales. La tensión se construye allí donde, en la misma institución que se configura desde prácticas que promueven la homogeneización, al mismo tiempo también se encuentran procesos en los que se promueve la subjetivación, la valoración y la promoción de experiencias que reconocen la propia vivencia del sujeto, el reconocimiento de

procesos y tiempos subjetivos, donde se encuentran y construyen los propios deseos también.

En el cotidiano de la institución escolar también encontramos las tensiones entre experiencias que reciben, alojan, reconocen a alumnos/as y estudiantes, y también con aquellas prácticas que resultan expulsivas, que excluyen. Promover el acceso es necesario para formar parte, pero no suficiente para garantizar la permanencia y la graduación en ningún nivel del sistema educativo. Podríamos afirmar que, para que una práctica devenga en inclusiva o expulsiva, requiere de la lectura en aquella trama que hace a las condiciones institucionales, de enseñanza y las condiciones particulares de los sujetos, con la vivencia del sentirse y saberse parte o no por los sujetos involucrados. De algún modo, las prácticas inclusivas son aquellas que brindan diferentes oportunidades para la participación y los aprendizajes de los y las alumnas/estudiantes, esas prácticas cotidianas que se despliegan en las aulas, en las Salas, en los patios; que permiten sostener, aprender, promoviendo continuidad a la trayectoria de estudiantes, frente a otras prácticas que resultan expulsivas y que se constituyen en obstáculos o situaciones críticas por sortear.

En las instituciones nos encontramos con aquellas pautas, normas, modos de resolver situaciones y de encarar proyectos que hacen a las condiciones instituidas y aquellas que pugnan por instituirse, otras que resultan instituyentes en cuanto motor de cambio, de transformación de ciertas condiciones. Y no las mencionamos ni destacamos como necesariamente negativas las unas y positivas las otras, sino que justamente la idea de tensiones en las que se despliegan estas prácticas nos permite suponerles o atribuirles movimientos, que nunca van por fuera de la lectura situada en cada escuela, en cada aula, para cada grupo. No se trata de instituciones buenas o

malas, inclusivas o excluyentes: hay movimientos que expulsan y otros que incluyen, con consecuencias para los sujetos.

Otras de las tensiones que se juegan en las instituciones educativas se refieren a la ternura y la crueldad. Nos remitimos al concepto de *ternura* planteado por el psicoanalista Fernando Ulloa (Ulloa, 1995), que nos permite dar cuenta de aquello que resulta constitutivo del ser humano: “motor primerísimo de la cultura, transmisora de la cultura, que produce una historia que no hace recuerdos, pero sí el alma”. Ternura como aquello que nos permite cuidado, abrigo frente al frío, protección frente a las diferentes situaciones que nos excluyen, que cercenan las posibilidades de pensar, de ser y estar. El autor destaca que hay dos componentes básicos que hacen a la ternura: la empatía y el miramiento. El dirá: “mirar con amoroso interés”. Ambos resultan componentes que garantizan el reconocimiento al otro/a como sujeto diferente. Este modo de mirar procura un lazo afectivo, pero también pedagógico con el propósito de contribuir a hacer efectivo el derecho a la educación. La referencia a la crueldad —muy brevemente— nos permite situar en cuanto dispositivo sociocultural en el que se juega una situación de dos lugares sin tercero de apelación, situación cuya perpetuación no permite advertir una salida; hay naturalización y dolor psíquico para los sujetos.

Y por último, para retomar estas tensiones, ubicamos aquellas que hacen a la masificación de la propuesta, que promueven acceso pero que nos interrogan luego sobre la potencia y la democratización del conocimiento en el para todos, todas y cada una, cada uno.

Diferentes perspectivas teóricas nos ayudan a complejizar nuestra lectura, y en esta oportunidad la invitación es poner a jugar aportes genuinos desde las prácticas vinculadas con las didácticas, las propuestas pedagógicas, los modos de pensar las intervenciones situadas y singulares, y sus consecuen-

cias para los sujetos..., poniendo en relación las condiciones sociales, institucionales, áulicas y de los sujetos que aprenden y enseñan.

Cierres que son aperturas

Seguimos apostando fuertemente a la construcción colectiva, a la ciudadanía democrática que nos permita sostenernos, cuidarnos, seguir aprendiendo y enseñando en las escuelas y más allá de ellas, y contribuyendo a lecturas que promuevan reflexionar sobre las relaciones entre las políticas y prácticas de enseñanza y de cuidado que los y las docentes despliegan en las escuelas en el marco del trabajo en corresponsabilidad con diferentes integrantes de EOE, de Equipos de Investigación, equipos profesionales de la salud, espacios socio-comunitarios, familias, etc.

Tanto la experiencia de la jornada como volver a ella a través de estas líneas en el marco de esta publicación nos remite a pensar en modos de resistencia, de defensa de lo público, buscando dar continuidad a la democratización del conocimiento, a la apuesta por el encuentro y a la construcción colectiva, al lazo social. Modos de resistencia que involucren el sostenernos, el acompañarnos en “un caminar juntos conversando” (Cornu, 2018) para seguir pensando en cómo promover los mayores aprendizajes para cada estudiante, en cómo asegurar trayectorias escolares integrales, continuas y completas, en cómo contribuir al despliegue de prácticas inclusivas.

Referencias bibliográficas:

- Cornu, L. (2018). *Acompañar: el oficio de hacer humanidad*. Frigerio, G. et al. (coords.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Paidós.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. Filidoro, N., et al., *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía*, pp. 35-56. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Terigi, F. y Baquero, R. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Dossier Apuntes Pedagógicos. Revista Apuntes*. UTE/CTERA.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.

La construcción de conocimiento social en prácticas escolares de lectura y escritura

Alojar la diversidad en las situaciones de enseñanza

Alina Larramendy

En esta comunicación¹ presentamos avances de una línea de investigaciones didácticas —desarrollada de manera colaborativa entre investigadorxs y docentes— que estudia las relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de la historia en escuelas primarias y secundarias, con foco en las prácticas de lectura, de escritura y de trabajo con fuentes primarias (2000-actualidad, Aisenberg-Lerner, IICE, FFyL, UBA).²

1 La presentación en la mesa de las Jornadas y el presente artículo comunican aportes de nuestro recorrido investigativo (ver nota 2) y, en particular, de un análisis de escrituras de estudiantes de 6.º y 7.º grado de una escuela primaria de la CABA en cuya producción colaboré con Delia Lerner. Ese análisis, del que aquí presentamos una síntesis, fue publicado en Lerner y Larramendy con la colaboración de Jakubowicz (2023).

2 Las investigaciones de esta línea están radicadas en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Hasta 2021, fueron parte de la programación científica de la Secretaría de Investigación de la universidad a través de sucesivos proyectos de investigación UBACyT dirigidos por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner. Las investigaciones continúan en el marco del IICE. El proyecto actual (2023-2025) se titula “Relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de la historia: trabajo con fuentes primarias y situaciones de escritura. Una investigación colaborativa” y está dirigido por Beatriz Aisenberg y Alina Larramendy. Integrantes del equipo: Delia Lerner, Mirta Torres, Karina Benchimol, Mariana Lewkowicz, Juan Manuel Con-

El trabajo de nuestro equipo se orienta a producir conocimiento didáctico que contribuya a mejorar la enseñanza de las ciencias sociales para que lxs alumnxs comprendan la realidad social con mayor profundidad y sean sensibles a los problemas sociales, a las injusticias, a los valores de la vida en democracia. También, para incluir a todxs lxs estudiantes en la producción de conocimiento social en la escuela.

¿Por qué pensar juntos enseñanza y aprendizaje(s)? ¿Por qué estudiar sus relaciones?

Tradicionalmente, las didácticas se ocuparon de la enseñanza. Por otra parte, distintas corrientes psicológicas dominantes estudiaron la construcción de conocimiento como proceso individual, sin considerar los contextos sociales ni las relaciones de las nociones sociales e históricas de niñxs y adolescentes con los contenidos escolares. Por eso predominan investigaciones que estudian por separado enseñanza y aprendizaje. Si bien estas investigaciones han realizado aportes valiosos, no son suficientes para dar cuenta de qué aprenden (o no) lxs alumnxs de los contenidos enseñados en la escuela ni de cómo los aprenden. (Aisenberg, 2021: 14)

Para eso, sostiene la autora, resulta imprescindible considerar tanto el trabajo intelectual que despliegan lxs estudiantes como las características de las prácticas áulicas en las que participan.

Las prácticas sociales en el aula son parte constitutiva de los procesos de aprendizaje de lxs alumnxs, los

de, Julieta Jakubowicz, Lucía Finocchietto, Eugenia Azurmendi, Sofía Seras, Mariana Azparren y Gonzalo Vásquez.

atraviesan y los conforman posibilitando y *marcando* la construcción de conocimiento. La construcción que realiza cada alumnx depende de su participación en esas prácticas, de las acciones cognitivas que despliega en esas prácticas. En consecuencia, la construcción de conocimiento es al mismo tiempo individual y social en tanto, por un lado, son lxs alumnxs los que avanzan (en mayor o menor medida) en la producción de conocimiento: cada uno de lxs alumnxs construye en función de sus marcos asimiladores, de su historia intelectual, social y afectiva. Por otro lado, la construcción es social porque forma parte de la práctica social, se produce —en cierto modo— porque lxs alumnxs participan de esa práctica y en función del vínculo que cada alumnx tiene con la escuela y la historia como disciplina escolar. (Aisenberg en Ertola, 2017: 258-259)

Desde nuestra perspectiva didáctica, además, buscamos acercar enseñanza y aprendizaje(s) para democratizar el acceso al conocimiento. En otras palabras, buscamos albergar la diversidad propia de los grupos escolares en las propuestas de enseñanza para hacernos cargo de los aprendizajes de to-dxs (Lerner, 2001, 2007).

Retomando la idea, podemos especificar la pregunta inicial: ¿por qué estudiamos la construcción de conocimiento social en prácticas de lectura y escritura?

El foco en estas prácticas se basa en la premisa de que la lectura y la escritura son fundamentales para aprender Sociales y, en particular, Historia —disciplina en la que hacen foco nuestras investigaciones—. Esta premisa se sustenta, por un lado, en la relevancia de la escritura y de los textos en la producción y en la circulación del conocimiento social e histórico en las disciplinas y en otras instituciones sociales, entre ellas, la escuela. Por el otro, en el carácter constructivo

de la lectura y la escritura. Partimos de la idea de que —bajo ciertas condiciones— leer, escribir y aprender son procesos que se fusionan: aprendemos Historia leyendo y escribiendo (Aisenberg y Lerner, 2008).

En el curso de nuestro trabajo corroboramos esta idea y fuimos delimitando características y condiciones didácticas que promueven la construcción de conocimiento social en el ejercicio de estas prácticas en el contexto escolar. Porque hay distintas formas de leer, y no todas sirven para aprender (Aisenberg, 2018). Lo mismo sucede al escribir y en el trabajo con fuentes primarias. Aportar conocimiento sobre estas prácticas puede ofrecer herramientas para favorecer la formación de nuestrxs alumnxs como estudiantes y el fortalecimiento de sus trayectorias educativas para contribuir a hacer efectivo el derecho de todxs a la educación.

Una aclaración antes de seguir. Las prácticas escolares a las que hacemos referencia no son situaciones sueltas o aisladas. Están insertas en el marco de proyectos de enseñanza que buscan instaurar en el aula un tiempo para que docente y estudiantes interactúen acerca de determinada situación o problemática histórica a partir de un conjunto de fuentes primarias y secundarias que permitan abordarla en sus diferentes aspectos y/o desde diferentes perspectivas, es decir, en su complejidad.

Esas fuentes se trabajan en prácticas compartidas de lectura que suponen la discusión sostenida en torno a las ideas de sus autores y se articulan con explicaciones docentes y producciones escritas por parte de lxs estudiantes (entre otras situaciones de enseñanza). Es decir, se inaugura un tiempo para pensar juntxs en torno a determinados contenidos en prácticas de lectura, de análisis de fuentes primarias y de escritura que se desarrollan de manera compartida entre estudiantes y docente/s.

Una característica de estas prácticas es el carácter abierto y global de las consignas (Aisenberg, 2010, 2015, 2016, 2018) que otorgan a lxs alumnxs un espacio de libertad para el trabajo de reconstrucción de los contenidos que les presentamos —a la vez que les otorgan la responsabilidad de hacerlo—. Y, a partir de las reconstrucciones que lxs alumnxs van realizando desde su propia perspectiva, se despliega una intensa intervención docente que busca tender puentes (Lerner, 2001) entre sus aproximaciones iniciales y los contenidos por enseñar.

Son intervenciones que retoman lo que lxs alumnxs están produciendo a partir de aquello que enseñamos para avanzar todo lo posible. Esas intervenciones “desde adentro” (Lerner y Aisenberg, 2008) suponen un esfuerzo sostenido por comprender cómo lxs alumnxs están pensando los contenidos para brindarles las ayudas específicas que necesitan para aprender. Suponen invertir la lógica tradicional de la enseñanza en la que son lxs alumnxs quienes realizan esfuerzos por entender al/a docente (Aisenberg, 2018).

Las condiciones didácticas en que se despliegan esas prácticas en el marco de proyectos de enseñanza que suponen un tratamiento recursivo de contenidos complejos (todos los contenidos de sociales lo son) constituyen una respuesta al trabajo con la diversidad: son prácticas en las que todxs pueden aprender, es decir, en las que todxs pueden avanzar —en su medida y según sus posibilidades— en la construcción de conocimiento social.

Escribir en las clases de Sociales

En relación con la escritura, el estudio del desarrollo en el aula de diferentes proyectos de enseñanza en distintas escuelas y con diversos maestrxs y profesorxs nos ha permitido

constatar su carácter epistémico, es decir, su potencialidad para la reelaboración del conocimiento (Aisenberg y Lerner, 2008; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Lerner, Larramendy y Cohen, 2012; Torres y Larramendy, 2009; Larramendy 2017 y 2023, Lerner y Larramendy, 2023).

¿En qué consiste esa reelaboración? ¿Qué tipo de avances en la construcción y problematización del conocimiento histórico producen lxs alumnxs en situaciones de escritura?

Al escribir sobre la temática que están aprendiendo, lxs estudiantes pasan en limpio sus ideas y las sistematizan, buscan el mejor modo de expresarlas y lo discuten con sus compañerxs y/o docente, advierten ambigüedades e imprecisiones y revisan lo que están pensando, se hacen nuevas preguntas o se plantean dudas que los llevan a reelaborar o establecer nuevas relaciones, problematizan ideas de lxs autores de los textos y de las fuentes, asumen posición y producen argumentos para sostenerla. En síntesis, avanzan en la construcción de representaciones y de conceptos históricos, así como en la producción de explicaciones apoyados en la escritura. Escribir en las clases de sociales contribuye a “dar una vuelta de tuerca” sobre lo aprendido, a profundizar la apropiación de los contenidos enseñados (Lerner y Larramendy, 2023).

Ahora bien, para que la escritura opere como herramienta epistémica, es preciso generar ciertas condiciones didácticas. En relación con la escritura final-global³ —que propone a lxs alumnxs contar una historia o dar una explicación sobre la problemática histórica estudiada, teniendo en cuenta los diversas fuentes trabajadas y también las ideas que surgieron en los intercambios durante el trabajo compartido— las siguientes condiciones se han mostrado fundamentales (Ai-

3 En nuestros proyectos de enseñanza desarrollamos, además, escrituras de trabajo o intermedias destinadas a sistematizar o pasar en limpio ideas que se han estado trabajando (Aisenberg, 2018), por ejemplo, en la lectura compartida de un texto o en el análisis de un video. Son escrituras breves —personales, en grupitos o colectivas— que pueden realizarse desde el inicio del proyecto.

senberg y Lerner, 2008; Aisenberg, 2012; Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010; Lerner y Larramendy, 2023):

1. Se plantea la escritura cuando el proyecto de enseñanza está avanzado, es decir, cuando lxs alumnxs hayan trabajado sobre los contenidos en el marco de prácticas compartidas de lectura (y otras situaciones), de manera que puedan apelar a lo que ya saben mientras escriben.
2. La propuesta se estructura a partir de una consigna amplia que apunta a que lxs alumnxs realicen una reconstrucción personal de la temática en estudio, esto es, que se posicionen como autorxs —que decidan cómo enfocar el tema, qué incluir y qué no—. La co-construcción de la consigna (que se va precisando a medida que docente y alumnxs interactúan) propicia que lxs estudiantes se involucren en la escritura y puedan desplegar su perspectiva acerca del tema.
3. Se promueve una situación de co-producción grupal (parejas o grupos de tres integrantes) cuya duración sea suficiente para reelaborar los contenidos y en cuyo desarrollo lxs alumnxs estén autorizados tanto a plantearse y discutir nuevos problemas como a releer los textos trabajados a lo largo el proyecto —y las escrituras intermedias— para buscar respuestas o establecer nuevas relaciones.

Además, la/el docente interactúa con lxs estudiantes mientras escriben, promueve revisiones y hace devoluciones en los escritos que van produciendo entre clase y clase. El sentido de estas intervenciones es contribuir a la apropiación de los contenidos por parte de lxs alumnxs, a su profundización

en diálogo con las ideas que están produciendo o los problemas que se plantean y ofreciendo “desde adentro” (Aisenberg y Lerner, 2008) ayudas para avanzar.

En el estudio de las prácticas de escritura, seguimos avanzando en la conceptualización de las condiciones de las situaciones que proponemos a lxs estudiantes para promover el aprendizaje de la historia al escribir. Además, en los últimos tiempos, Delia Lerner nos impulsó a formular nuevos interrogantes. Así, nos preguntamos si *escribir para aprender historia, contribuye a aprender a escribir, en qué medida, de qué manera* (Lerner y Larramendy, 2023).

¿Por qué nos hacemos estas preguntas? Porque la escritura para aprender está centrada en el contenido — escribimos para profundizar en la comprensión de los procesos históricos que estamos estudiando— y es una escritura privada, en el sentido de que no tiene ningún destinatario ajeno al aula. Es por eso que la revisión de lo producido también se centra en el aprendizaje del tema que se ha trabajado y no se dedica tiempo a hacer una revisión final tendiente a lograr que el texto “quede bien escrito”. Sabemos también que, como lxs estudiantes están centrados en el sentido de lo que quieren decir, mientras escriben ponen en juego únicamente los saberes sobre la escritura que ya están automatizados o a los cuales pueden recurrir sin dejar de focalizar en el contenido. En cambio, al revisar, actualizan saberes que ya tienen, pero aún no pueden poner en acción al producir sus primeras versiones: revisan la puntuación, introducen conectores, evitan repeticiones innecesarias usando formas de sustitución, se fijan en la correlación verbal, etc. Si esta revisión final no tiene lugar —como ocurre en nuestro caso—, ¿qué se

enseña y se aprende acerca de la escritura?⁴ (Lerner y Larramendy, 2023: 40-41)

Son preguntas que se entranan con la responsabilidad irrenunciable de la escuela en hacer efectivo el derecho a aprender a escribir por parte de todxs lxs alumnxs y la preocupación —manifestada por investigadores de diversos países— por el estado actual de su enseñanza, caracterizado por Dominique Bucheton como sub-enseñanza de la escritura⁵ —en particular, en relación con su rol reflexivo (2014, citada en Lerner y Larramendy, 2023)—. La investigadora sostiene que allí radica uno de los principales obstáculos para la democratización del acceso al conocimiento.

Un análisis de escrituras sobre las resistencias a la conquista española en los Valles Calchaquíes

Con este nuevo foco analizamos las producciones escritas y los registros de las clases dedicadas a la escritura de uno de nuestros últimos trabajos de campo sobre las resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquíes (siglos XVI y XVII), una temática que desde nuestras investigaciones buscamos contribuir a instalar en la enseñanza escolar.

4 En Lerner y Larramendy (2023) sintetizamos algunos de los aspectos fundamentales involucrados en la apropiación de la escritura a partir de las contribuciones de investigaciones en psicología cognitiva y en didáctica de la escritura, así como también de didáctica de la historia, allí referenciadas. Aprender a escribir supone, entre otros aspectos: ejercer una práctica social con sentido y propósitos específicos y diversos; desplegar las operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión; posicionarse como autor/a que escribe desde su propio punto de vista; enfrentarse a los problemas que plantea la escritura e ir construyendo saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos que pueden contribuir a resolverlos; considerar el punto de vista del lector potencial.

5 Para profundizar en la caracterización de este problema ver: Lerner y Larramendy (2023).

A partir de un estudio riguroso del tema, definimos un conjunto de ideas-eje e interrogantes que estructuran la propuesta de contenidos en el marco del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores (Aisenberg, Lerner et al., 2020). Este tipo de formulación pretende, además de organizar la producción de contenidos, orientar la gestión de las clases con el propósito de articular la enseñanza con las reconstrucciones que realizan lxs estudiantes.

Las ideas e interrogantes que estructuran la propuesta son:

1. *¿Qué hicieron los indígenas para resistir la conquista y tratar de conservar su libertad o para atenuar el impacto de la dominación?*
2. *Los pueblos de los Valles Calchaquíes impidieron la conquista española durante 130 años. ¿En qué consistió este prolongado proceso de resistencia? ¿Qué factores contribuyeron a sostenerla?*
3. *¿Cómo es posible conocer sobre las acciones de resistencia en los Valles Calchaquíes en los siglos XVI y XVII?*
4. *¿Qué se enseñaba sobre la conquista española en las escuelas argentinas durante gran parte del siglo XX?*
5. *Casos de resistencia/s de los pueblos originarios en la actualidad.*⁶

Sobre la base de esta propuesta, acompañamos a docentes del equipo en la elaboración de sus proyectos de enseñanza y seguimos su desarrollo en el aula en dos escuelas públicas

6 Estas ideas remiten a dos dimensiones de los contenidos que contemplamos en función de nuestra concepción epistemológica sobre la historia y sobre su enseñanza en la escuela. Una dimensión remite a la temática histórica en sí—cierto proceso o problemática que buscamos enseñar y que lxs alumnxs reconstruyan aproximándose a su complejidad—. La otra alude a las características del conocimiento histórico y sus modos de producción (Aisenberg, Larramendy et al., 2020).

de la Ciudad de Buenos Aires, una secundaria (2018) y otra primaria (2019).

Las producciones que analizamos en función de los nuevos interrogantes corresponden al proyecto desarrollado por Eugenia Azurmendi y Lucía Finocchietto —docentes integrantes de nuestro equipo— con un grupo de alumnxs de 6.º y 7.º grado (4 estudiantes de 6.º y 12 de 7.º),⁷ que tuvo una duración de ocho clases. En función de los ejes de contenido enunciados, las docentes seleccionaron un conjunto de textos y fuentes primarias para el trabajo en el aula:

1. Dos textos escolares que ofrecen un panorama general sobre distintos movimientos y formas de resistencia en diferentes lugares de América: “La resistencia indígena” (Moglia, Silián y Alabart, 1997) y “Sublevaciones y resistencias” (Valle, 2018).
2. Dos textos escolares con desarrollos complementarios sobre la resistencia de los pueblos de los Valles Calchaquíes en los siglos XVI y XVII: “Resistencias en el noroeste argentino” (Valle, 2018) y “Las rebeliones en los Valles Calchaquíes” (Pérez et al., 2013).
3. Dos fuentes primarias —fragmentos de documentos oficiales de la época que dan cuenta de sucesos y protagonistas de diferentes rebeliones en los valles:

1. “*Carta de la Real Audiencia de Charcas a Felipe II*” (1563), que relata episodios vinculados con la *Primera Gran Rebelión* (1560-1563) liderada por Juan Calchaquí.

7 Dada la baja matrícula de escuela en el momento de la realización del trabajo de campo, las docentes agrupaban a lxs estudiantes de diferentes grados para la realización de determinados proyectos de enseñanza cuya temática y propósitos resultaran pertinentes.

2. “*Cartas del gobernador Felipe de Albornoz a Felipe IV*” (1630), en las que narra sucesos que dan origen al *Gran Alzamiento Diaguita* (1630-1643).

4. Un texto escolar utilizado como fuente primaria acerca de cómo se enseñaba sobre la conquista en las escuelas argentinas durante gran parte del siglo XX: “Los conquistadores y los indios”, en *Nociones de historia*, de Alfredo Grosso, 1965 (1.º edición, 1893).

Las prácticas compartidas de lectura de textos y el análisis de fuentes primarias se complementaron con exposiciones y explicaciones de las docentes y el trabajo con mapas, imágenes y una línea de tiempo, así como con sistematizaciones parciales de las ideas abordadas a través de escrituras intermedias colectivas (Aisenberg, Larramendy et al., 2020).

La producción escrita que vamos a analizar a continuación constituyó el cierre del proyecto y se desarrolló a lo largo de las dos últimas clases.

La propuesta de escritura global se introduce a partir de una recapitulación sistemática de los contenidos realizada por la maestra, quien, a la vez que recupera los temas, los pone en relación con las fuentes primarias y secundarias trabajadas y con sus autores. La otra docente coloca copias de los materiales en el pizarrón a medida que los van nombrando (los alumnos tienen su copia en sus carpetas). Enfatiza la importancia de volver sobre lo trabajado a la vez que pone en primer plano la autoría:

La idea es que hoy ustedes sean los que cuenten esta historia, [...] Ustedes son los que tienen que contar hoy cómo fue la resistencia de los pueblos diaguitas a la conquista española [...]. Entonces, pueden abrir la carpeta, usar los textos... pero

la historia que cuentan la tienen que contar ustedes, ¿sí? Los autores de este texto, hoy, son ustedes.

Les recuerda, de este modo, una condición esencial de la situación de escritura: pueden consultar los textos leídos, pero no se trata de reproducir sino de producir un texto propio (Lerner y Larramendy, 2023: 46).

Diferentes parejas, un trío y algunxs alumnx que escriben de manera individual dan comienzo al proceso de escritura. En algunos casos, lxs alumnx escriben con autonomía y solo recurren a las docentes ante situaciones puntuales. En cambio, otrxs necesitan un apoyo más sostenido por parte de las docentes, quienes recorren los diferentes grupos intentando acompañar la producción de todxs. En los diferentes grupitos puede observarse un fuerte trabajo vinculado con las operaciones de planificación-textualización-revisión propias del proceso de escritura, pero con una gran diferencia en la distribución de responsabilidades entre lxs alumnx y la docente: el trío de alumnx trabaja de manera muy independiente —así como algunxs de lxs alumnx que escriben individualmente—, en tanto que algunas de las parejas requieren mucha más ayuda para producir —sobre todo, al comienzo— (Lerner y Larramendy, 2023).

Sintetizaremos el proceso del trío de estudiantes que escribe de manera autónoma y abordaremos luego la producción de una de las parejas que escribe con mayor apoyo de la maestra.

El grupito de tres estudiantes está formado por dos niñas (P. y M.) y un niño (E.) que conocen bien el contenido ya que han hecho muy buenas reconstrucciones del proceso de resistencia en el curso del proyecto. Sus aprendizajes contribuyen a su desempeño como autores, posición que asumen desde el inicio retomando lo enfatizado por la maestra al in-

troducir la propuesta de escritura: “[...] nosotros tenemos que contarlo”, señala P.

Rápidamente, lxs tres estudiantes se abocan a planificar cómo comenzar el texto:

E: ¿Cómo podemos estructurar esto? [...] O sea, cómo se defendían, cómo mantenían... también se me ocurría hacer solamente como si fuera un cuento, ¿no?

M: ¿Pero cómo, cómo vamos a empezar?

E: A ver, podemos mencionar que la lucha entre los, ¿cómo era? ... entre los españoles...

P: Y los aborígenes.

E: Sí. Fue, fue [...] una resistencia que duró por muchos años, que...

P: Y por más de 130 años.

E: Sí, 130 años.

P: Aproximadamente. Ok, y otra cosa, al principio, [...] podemos decir lo de qué querían los españoles hacer con los indígenas... que ellos querían sus tierras, querían que trabajaran para ellos...

E: [...] Pero... se podría empezar... podríamos colocar, por ejemplo, la fecha cuando sucedió eso, ¿no?

P: Pero primero hay que contar algo, porque no podemos poner “En 1500...”. ... Ah, bueno, se puede poner.

El grupo intercambia acerca de

dos inicios posibles: referirse directamente al tema de la resistencia o bien contextualizarlo partiendo de los propósitos de los conquistadores. Cuando E. propone

otra posibilidad —comenzar situando temporalmente el proceso en estudio—, P. opina que no se puede empezar con una fecha, pero inmediatamente revisa su parecer y hace un intento de armar la primera frase; sin embargo, mientras lo hace, vuelve a su propuesta original porque se da cuenta de que antes es necesario contextualizar refiriéndose a la conquista: “En 1562, Juan Calchaquí enfrentó a los españoles, pero eso sí, mucho después, primero hay que contar, por qué (inaudible) las tierras esas” (Lerner y Larramendy, 2023: 47).

A lo largo de toda la producción, el proceso de este grupo se desarrollará en sucesivos “bucles” —al decir de Bucheton (2014)— entre planificación, textualización y nueva planificación: para avanzar en el despliegue del tema pasarán de intercambiar sobre posibles *textos tentativos* formulados oralmente a escribir aquel en el que acuerdan y discutir luego cómo seguir, proponiendo oralmente nuevas posibilidades. Además, a partir de cierto momento, comenzarán a releer lo que han escrito para decidir cómo continuar, es decir, cómo harán progresar el tema sobre el que están escribiendo a partir de lo ya producido y cómo organizarán lo que resta (Lerner y Larramendy, 2023).

Veamos otro fragmento de interacción que da cuenta del proceso de escritura de este grupo. Luego de concretar el inicio del texto, una de las niñas dice: “Es como una introducción” y propone continuar con el desarrollo de los objetivos de los conquistadores:

P: [...] Por qué los españoles querían... [...] ¿qué querían hacer con ellos...?

M: Que los maltrataban...

E: ¿Qué objetivos tenían para...?

M: Bueno, contamos cómo los indígenas [...] ¡echaban a los españoles?

P: No, no, porque primero hay que contar por qué los españoles querían... con los indígenas. [Alude en forma abreviada a lo que había propuesto antes: “[...] podemos decir lo de qué querían los españoles hacer con los indígenas... que ellos querían sus tierras, querían que trabajaran para ellos...”].

M: Y, por tierras...

P: Bueno, va a haber que ponerlo.

M: Ah.

E: Ah, o sea... por qué los españoles querían, querían hacer...

P: Podemos hacer una pregunta.

E: Sí, sí. Algo así como... ¿por qué los españoles hicieron eso y cómo los indígenas respondieron? ¿Algo así?

(49)

Lxs integrantes del grupo van entramando sus ideas y avanzan hacia nuevos aspectos del tema: según P., después de la introducción general hay que hablar de las intenciones de los conquistadores y convence a M. —que originalmente quiere hablar de las resistencias (“contamos cómo los indígenas... ¡echaban a los españoles?”)— al sugerir que, para entender la resistencia, hay que mencionar antes las intenciones de los españoles. Continúa luego la estrecha colaboración entre P. y E. hasta que formulan y escriben una pregunta —diferente a las formulaciones orales— en la que recogen también la preocupación de M. por el maltrato que sufría la

población originaria: “¿Por qué los españoles eran violentos con los indígenas?” (Lerner y Larramendy, 2023).

Como podemos ver, lxs alumnx de este grupo

interactúan armónicamente al escribir, ya que toman en consideración las ideas de todxs. Y, como practicantes avezados de la escritura, ponen en acción con solvencia operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión al componer su texto, se preocupan por contextualizar el tema, por hacerlo progresar entrelazando las ideas y por marcar sus interrelaciones. (Lerner y Larramendy, 2023: 51)

Mientras textualizan lo que quieren escribir, discuten también por la forma que adquirirá el texto, como cuando se preguntan si “[...] ¿lo que hicieron los españoles y la respuesta de los indígenas, eso va a ser un párrafo entero?”. Cuando juntxs deciden recurrir a la docente —por única vez en esta clase— para consultarle cómo seguir, ella valida lo que ya han escrito y les brinda sugerencias retomando una idea esbozada por unx de lxs alumnx. Ellxs la interpretan de inmediato, barajan nuevamente diferentes posibilidades y continúan su escritura⁸ (Lerner y Larramendy, 2023).

En otros casos, en cambio, la intervención docente pasa a primer plano para promover avances. Así lo revela el análisis que realizamos del proceso de escritura de una pareja de niños (Lerner y Larramendy, 2023).

Cuando se acerca al grupito de D. y M., la docente escucha que dicen: “Hubo 130 años de conquista” y les recuerda que era la resistencia de los diaguitas lo que había llevado 130 años. Uno de los chicos le responde: “Pero los españoles

8 Para un análisis pormenorizado del proceso de escritura de este trío, ver Lerner y Larramendy (2023).

estuvieron 130 años hasta que consiguieron conquistarlos” y la maestra señala:

Les costó. Buenísimo, entonces pongan eso. Que... los españoles tardaron 130 años en, en... que durante 130 no habían podido conquistar, en realidad. Intentando conquistar hasta que lo lograron. Esa es una idea muy interesante.

Este diálogo nos ayudó a entender por qué D. y M., como muchxs otrxs alumnx, usan alternativamente “conquista” y “resistencia”, como si fueran sinónimos: si no hubiera tenido lugar la conquista —parecen pensar los chicos—, tampoco hubiera habido resistencia. En el intercambio, la maestra valida la idea de los niños —que al principio le había parecido incorrecta— y la valora, les dice que es “muy interesante”.

Los chicos toman finalmente la idea de resistencia y continúan su escrito con un pequeño agregado: “Aprendimos que en estos 130 años aprox. de resistencia hacia los españoles pasaron varias cosas”. La maestra lee y señala: “Y ‘pasaron varias cosas’. También, [...] porque ahora pueden empezar a desarrollar esas varias cosas que pasaron”. Así les hace saber que tienen que desarrollar lo que anunciaron. Que anunciar es muy pertinente, pero no es suficiente (Lerner y Larramendy, 2023).

Al pasar por el grupito poco después y constatar que no hay nuevos avances, los impulsa a seguir. Les sugiere recurrir a escrituras colectivas presentes en el aula y en sus carpetas:

Ahora hay que empezar a desarrollar esta idea. Porque esas varias cosas que pasaron, hay que contarlos, ¿sí? Ahí está la línea de tiempo. [...] Estos 130 años... ustedes lo tienen en la carpeta, por ahí pueden especificar de qué año estamos hablando, “entre tal y tal”... desde las primeras llegadas de los españoles a la zona; también pueden decir dónde fue, dónde

vivían los diaguitas. Bueno, y si ustedes dicen que pasaron varias cosas, ¿qué cosas pasaron? Empiecen a contar. Vamos, porque el tiempo corre.

Cuando se acerca nuevamente, lee lo que D. y M. acaban de escribir, y les dice que van muy bien. Uno de ellos le plantea:

Alumno: Pero no sé qué seguir poniendo.

Docente: En aquel afiche, nosotros pasamos en limpio, yo lo dicté y lo tienen que tener en la carpeta ustedes.

Alumno: Sí, ya sé, ya sé lo que pasó, pero no sé en qué orden ponerlo.

Docente: A ver, vos ya sabés [...]. ¿No sabés en qué orden? Bueno, decime las cosas y yo les ayudo a ordenarlo. ¿Qué cosas pasaron?

Los chicos refieren momentos avanzados del proceso de resistencia en los Valles Calchaquies, le dicen que dos grupos de diaguitas (los pulares y los famatinas) se aliaron con los españoles y que otros siguieron resistiendo. La maestra les sugiere poner eso un poquito *después*, porque *primero* habría que poner qué intentaban hacer los españoles cuando llegaron a los valles. Ellos responden que intentaban dominar y, en la conversación, se va estableciendo que “dominar” significaba apoderarse del territorio y lograr que los indígenas trabajaran para ellos. Ante la pregunta “¿Qué hacían para apoderarse del territorio?”, responden a dúo: “Mataban, mataban”. La docente les recuerda entonces que los españoles

se instalaban fundando ciudades, ¿sí? Para ahí, desde las ciudades, tratar de manejar a los indígenas. Entonces los indígenas no les permitieron fácilmente fundar ciudades. Vieron que a Córdoba la sitiaron y los hicieron huir. Bue-

no, todo esto lo podrían poner. (Lerner y Larramendy, 2023: 55).

Para retomar la escritura, la maestra lee la última frase que habían escrito, aún inconclusa, y —en función de la conversación anterior— les sugiere:

Acá, cuando dicen: “los españoles llegaron por primera vez a los Valles Calchaquíes, en 1536, buscando...”, pueden poner para qué llegaron, que es lo que acaban de decir. Como esa idea está relacionada con esto, entonces ahí pueden terminar con esta idea, con esto de por qué venían los españoles a la zona. Y entonces después pueden contar: “muchos pueblos colaboraron con los españoles, como los pulares, pero otros resistieron”, y de qué manera. Entonces ahí ya tienen un par de ideas y las pueden ir desarrollando.

En esta intervención, las ideas sobre las que habían intercambiado se entraman con la producción de D. y M: la docente retoma lo que acaban de escribir, les indica que allí pueden incluir las intenciones de los conquistadores porque las dos ideas —la llegada de los conquistadores a los valles, sobre la cual ya habían escrito, y la que ella les sugiere— están relacionadas y les explica que precisamente por eso pueden ponerlas una a continuación de la otra (Lerner y Larramendy, 2023). Además, recupera la idea de las alianzas entre algunos grupos de indígenas con los conquistadores que los alumnos habían mencionado al inicio de la conversación y les propone cómo desplegarla, a continuación de lo anterior.

De este modo, la docente colabora con la planificación de lo que van a escribir y sus sugerencias ofrecen apoyos para la textualización: conversa con ellos para evocar conocimientos que habían circulado en

la clase, los ayuda reiteradamente a establecer un orden entre las ideas que quieren exponer, los incita a recurrir a los escritos producidos al leer y discutir los textos o al sistematizar lo trabajado, les explica cómo entrelazar ideas para desplegar el tema. (Lerner y Larramendy, 2023: 52).

Los chicos avanzan a partir de lo sugerido por la maestra. Luego de explicitar los objetivos de los españoles, intercambian acerca de cómo plantear la cuestión de las alianzas:

M: Pará, ponemos... “algunos se aliaron a los españoles, como los pulares y los famatinas”. ¿Cómo ponemos eso?

D: Punto. “Algunos...”.

M: “... se resistieron...”.

D: “Algunos se unían a los españoles”.

M: No, “Algunos se resistían y otros se unían a los españoles, como los pulares y los famatinas”.

D: No, primero pongamos “se unieron a los españoles”, porque hay que ver cuándo fue la primera... levantada, rebelión, qué se yo.

M: Ah, listo.

En la planificación de la escritura,

además de considerar el orden en que despliegan las ideas, los chicos se preguntan cómo expresarlas (“¿cómo *ponemos eso?*”) y parecen preguntarse si las resistencias y las alianzas fueron o no simultáneas. Los tiempos de verbo que utilizan (“resistían” y “se unie-

ron”) parecen indicar que piensan en las resistencias como prolongadas en el tiempo y en las alianzas como hechos puntuales. (Lerner y Larramendy, 2023: 53).

A partir de este momento, D. y M. ya no recurren a la maestra y comienzan a consultar los textos leídos para precisar fechas que los ayuden a organizar el propio texto. Es así como la intensa intervención inicial de la docente, que en todos los casos guarda estrecha relación con lo que ellos están pensando, logra generar cierta autonomía en estos niños como escritores (Lerner y Larramendy, 2023).

Recapitulando, los procesos recursivos de planificación, textualización y revisión de los dos grupitos que presentamos se desarrollan con mayor-menor autonomía por parte de lxs alumnxs en articulación con un menor-mayor apoyo por parte de la docente. Analizamos también el modo en que la pareja que requirió mucha ayuda en un principio paulatinamente asumió la responsabilidad de su proceso de escritura⁹ (Lerner y Larramendy, 2023). Situaciones similares se dan con el resto de lxs estudiantes de este proyecto mientras escriben.

Una mención especial merecen los casos de tres alumnxs del grado que atraviesan problemáticas específicas. Lxs chixs participan del proyecto de enseñanza y logran involucrarse en sus diferentes instancias de modos diferentes. La apertura de las situaciones a las que hicimos referencia al inicio de esta comunicación les permite incluirse desde sus

9 Otros aspectos de la escritura que analizamos en las producciones escritas de este trabajo de campo remiten a prácticas y saberes que se ponen en acción al escribir con características similares a las analizadas en relación con los procesos de composición escrita: más autónomos o más apoyados por la intervención docente y, en esos casos, con progresiva toma de responsabilidad por parte de lxs alumnxs escritores. Los saberes y prácticas específicos de la escritura que analizamos son: seleccionar el léxico y precisar conceptos; evitar la ambigüedad; explicitar el sujeto y reflexionar sobre la situación histórica, incluir signos de puntuación y pensar en las relaciones entre las ideas, evitar repeticiones innecesarias. Ver Lerner y Larramendy (2023).

posibilidades y su perspectiva. En la escritura final, realizan producciones centradas en los contenidos desde aproximaciones diversas. Un alumno que cuenta con el apoyo de una APND elabora un escrito sobre aspectos parciales pero pertinentes de los contenidos. Otro estudiante produce un texto que da cuenta de buenas reconstrucciones de ideas centrales del proyecto. Un tercer alumnx inicia su producción mediante la transcripción de un fragmento de una de las fuentes primarias trabajadas en clase que remite a una caracterización que el gobernador Alborno¹⁰ realiza de los indios que intenta someter, y continúa con un intento de ordenamiento —incompleto pero ajustado— de las rebeliones indígenas en los Valles Calchaquís.

Compartir la práctica de la escritura en el aula es esencial para que lxs estudiantes progresen en su dominio del tema y en sus posibilidades como escritores —avances que parecen inseparables—. Las intervenciones docentes se intensifican al interactuar con chicxs que necesitan mayor apoyo para actualizar los contenidos trabajados, para organizarlos en el texto, para desplegar lo que han anunciado. Entrelazar las intervenciones con lo que lxs alumnxs ya han escrito o están discutiendo favorece que se hagan cargo de su responsabilidad como escritores. (Lerner y Larra-
mendi, 2023: 53)

10 Carta del gobernador de Tucumán, Felipe de Alborno, al rey Felipe IV (1630).

Enseñar para que todxs aprendan historia y fortalecer la formación de lxs alumnxs como estudiantes

El análisis de los procesos de escritura que desarrollamos (Lerner y Larramendy, 2023) respalda la hipótesis de que, efectivamente, cuando se escribe para aprender historia se aprende a escribir.

Lxs alumnxs que participaron de este proyecto lograron asumir su responsabilidad como escritores y profundizaron— en el proceso de escritura compartido con sus pares y/o docentes— sus aproximaciones a las resistencias indígenas y a las prácticas y saberes específicos que se ponen en juego al escribir, en su medida y según sus posibilidades. Las condiciones en las que se desarrollaron en el aula las prácticas compartidas de lectura, de trabajo con fuentes y —en particular— de escritura explican, en parte, esos aprendizajes.

Entre ellas, las intervenciones de las docentes en el planteo de la situación de escritura y en la interacción sostenida con lxs estudiantes mientras escriben revelan su decisión de enseñar a desarrollar este proceso a la vez que apuntan esclarecer o profundizar sus ideas sobre la resistencia. Por eso, las docentes intervienen “desde dentro” de lo que sus alumnxs están pensando o escribiendo. Y también “desde dentro” de la situación histórica que se está estudiando (Lerner y Larramendy, 2023).

Los conocimientos acerca del proceso de escritura no pueden separarse del texto específico que se está produciendo, no son indicaciones generales que puedan hacer abstracción del contenido acerca del cual se escribe y “aplicarse tal cual” al escribir sobre otro tema. Es por eso que, cada vez que se escribe, vuelven a plantearse como problemas a resolver. (60)

Por lo tanto,

cada situación de escritura es una oportunidad para construir nuevos conocimientos acerca del proceso de escritura, así como para movilizar lo que ya se sabe y reconstruirlo al ponerlo en acción frente a un nuevo tema.

Por eso es imprescindible hacer vivir la práctica de la escritura en el aula y compartir con lxs alumnxs la producción textual, a la vez que subrayar su posición como autores que reconstruyen la problemática en estudio desde su propia perspectiva (Lerner y Larramendy, 2023).

Para fortalecer las trayectorias de lxs estudiantes no basta con apoyarlos en el dominio de la lectura y la escritura, aunque en sí mismo resulta imprescindible [...] Hay que acompañarlos en la producción de conocimiento específico en prácticas de lectura y escritura —entre otras—, buscando engarzar la enseñanza con sus aprendizajes: las intervenciones docentes se articulan con lo que lxs alumnxs pueden hacer por sí mismos y ofrecen apoyo para aquello que aún no es observable para lxs niñxs o que aún no resuelven con autonomía. (Lerner y Larramendy, 2023: 61)

Esperamos que estos resultados aporten elementos para pensar las relaciones entre las prácticas escolares y los aprendizajes de todxs lxs alumnxs, así como para problematizar las formas habituales de concebir su formación como estudiantes. Al respecto, Bucheton (2014, citada en Lerner y Larramendy, 2023) cuestiona el reparto de responsabilidades entre disciplinas escolares en la enseñanza usual. Sostiene que no puede aceptarse que exista, por un lado, la enseñanza

de la lectura y la escritura como dominio reservado al área de Lengua y, por otro lado, una enseñanza de las disciplinas donde la escritura solo —o centralmente— interviene en el momento de las evaluaciones. La escritura, decimos nosotros, es una herramienta de aprendizaje interna de la historia (así como de cualquier disciplina en estudio) y corresponde a su enseñanza hacerse cargo de promover la construcción de conocimiento al escribir. Nuestro trabajo y el de otros investigadores (Cariou, 2012; Plá, 2005) han demostrado que es posible.¹¹

Tal vez estos resultados ofrezcan también herramientas para pensar cómo fortalecer las trayectorias de nuestros estudiantes en el trabajo compartido entre docentes, didactas, equipos de orientación escolar y profesionales de la psicopedagogía.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenido y aprendizajes. Siede, I. (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, pp. 63-98. Aique.
- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, vol. 16, pp. 99-105. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata.
- Aisenberg, B. (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Martinho, M. H. y De Melo, M. C. (eds.), *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*, pp. 55-83. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Universidade do Minho. En línea: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/.../1/ebookLiDEs.pdf>> (consulta: 21-09-2025).

11 Hemos planteado también los límites de dichas posibilidades en las condiciones laborales actuales. Intervenir sostenidamente y "desde adentro" en los procesos de escritura de diversos grupos trabajando de manera simultánea sobre problemáticas históricas complejas —en diálogo entre sí y con los autores estudiados— requiere de un trabajo compartido entre docentes (Aisenberg y Lerner, 2008; Lerner y Larramendy, 2023).

- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación*, año 16, núm. 21, pp. 4-11. Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. En línea: <www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos> (consulta 21-09-2025).
- Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos de Ciencias Sociales en la escuela. *Revista 12ntes. Para el día a día en la escuela*, núm.43. 12ntes.
- Aisenberg, B. (2021). La construcción de conocimiento social en el aula. Una aproximación didáctica. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, núm. 19. A.P.E.H.U.N.
- Aisenberg, B., Larramendy, L., Azurmendy, E., Finocchietto, L., Lewkowicz, M., Muñiz, M., Pica, M. y Vázquez, G. (2020). Enseñar sobre resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquíes. Una propuesta de contenidos y fuentes primarias. *Reseñas de la enseñanza de la Historia*, núm. 18, pp. 17-43. APEHUN.
- Aisenberg, B., Lerner, D., Azparren, M., Conde, J. M., Finocchietto, L., Larramendy, A., Lewkowicz, M., Murujosa, A. y Torres, M. (2020). La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica. *Cuadernos del IICE*, núm. 4. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 29, núm. 3, pp. 24-42.
- Bucheton, D. (2014). Préambule. Bucheton, D. (dir.), *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, p. 1. Retz.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Ertola, F. (2017). Entrevista a la Dra. Aisenberg. Psicología/s, Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia e Investigación: una articulación fecunda. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, núm. 15, pp. 249-261.
- Grosso, A. (1965). *Nociones de historia 1*. Kapelusz.
- Larramendy, A. (2017). Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben. Rodríguez Cordeu J. (ed.), *Actas de las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Larramendy, A. (2023). Aportes para el estudio de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, núm. 23, pp. 114-129. APEHUN.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 28, núm. 4, pp. 6-23.
- Lerner, D., Larramendy, A. y Benchimol, K (2010). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. Vázquez, A., Novo, M. C., Jacob, I. y Pelliza, L. (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, pp. 41-86. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. UNRC. Facultad de Ciencias Humanas. En línea: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf> (consulta: 21-09-2025).
- Lerner, D., Larramendy, A. y Cohen L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, vol. 16, pp. 106-113.
- Lerner, D., Larramendy, A. con la colaboración de Jakubowicz, J. (2023). Enseñar y aprender a escribir. Certezas e interrogantes. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. vol. III, núm. 5, pp. 29-64. UNIPE.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza y Valdes.
- Moglia, P., Silián, F. y Alabart, M. (1997), *Pensar la historia argentina desde una historia de América Latina. 3º Ciclo E.G.B.* Plus Ultra.
- Torres, M. y Larramendy, A. (2009). El papel de la lectura y la escritura en la construcción del conocimiento histórico. Ponencia presentada en las XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, octubre de 2009, Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades, Centro Regional Universitario Bariloche.
- Valle, G. (2018). *Historia 2. América y Europa entre los siglos XIV y XVIII, 2º año*. Santillana.

Los Equipos de Orientación Escolar y las intervenciones que posibilitan la construcción de saberes y conocimientos en el Nivel Primario

Carla Lanza

La producción de tiempo escolar está acompañada del hecho de que en la escuela siempre hay algo sobre la mesa. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela.

(Masschelein y Simons, 2014: 23)

Mojones para iniciar la lectura

Para comenzar el recorrido, quisiera retomar el nombre de nuestra jornada “La construcción de conocimientos y saberes en las infancias” y, en particular, el de la mesa en la que tuve la oportunidad de participar, “Construcción de conocimientos y saberes en torno a la escritura y la lectura”, espacio que nos convocó a reflexionar especialmente sobre experiencias en el Nivel Primario. Los recupero para enlazarlos con la jornada que realizamos en el año 2018, “Miradas hacia la educación inclusiva”, en la que invitamos a Alfredo Jerusalinsky, un reconocido psicoanalista, para que nos ayudara a pensar las relaciones entre la psicopedagogía y la educación. En aquel momento, Jerusalinsky (2018) nos decía que educar es transmitir un saber y, al mismo tiempo, un cuerpo de conocimientos. Hace tiempo que venimos trabajando en torno a esta idea de que los saberes y los conocimientos no se articulan de modo espontáneo. Esa relación no va de suyo.

Jerusalinsky hacía la siguiente diferenciación entre ambos plurales:

1. los conocimientos: son lo que resulta del desmembramiento de los objetos en sus diversas variables y también las resultantes de sus transformaciones. Se dividen y multiplican en su especificidad. La estructura del conocimiento se construye atravesando el objeto para extraer de él sus universales.
2. los saberes: remiten al saber que cada sujeto atesora de forma singular. La estructura del saber se constituye por la posición singular en que el sujeto es inscripto en el discurso, inscripción que no depende de ningún objeto, sino del deseo del otro.

En otras palabras, lo que intentaba decirnos es que los conocimientos se constituyen en referencia al objeto mientras que los saberes se constituyen en referencia al sujeto. Por ello, el desafío de quien educa es transmitir ambos de modo tal que sea posible articularlos (Jerusalinsky, 2018: 220).

A continuación, les proponemos encontrarse con una experiencia de trabajo en una escuela primaria del sur del Gran Buenos Aires que intenta avanzar hacia dicha articulación a la vez que pretende dar a ver la potencia de la intervención psicopedagógica en la escuela.

Para ello, partimos de pensar la escritura como una práctica social (Ferreiro, 2001, 2013; Fusca, 2015) y un sistema de representación del lenguaje (Ferreiro, 1987; Fusca, 2015); al mismo tiempo, sostenemos que la lectura es un proceso de construcción de significados (Goodman, 1982; Smith, 1992; Fusca, 2015). Acompañar a lxs¹ estudiantes en la lectura y es-

1 La flexión de género en "x" apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal.

critura por sí mismxs y a través de lxs docentes son situaciones didácticas que nos permiten aproximarnos de diversos modos y propician diferentes reflexiones sobre las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza.

El proceso de apropiación del sistema de escritura, entendido como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción de sonidos, implica que lxs estudiantes se relacionen con un objeto cultural sobre el cual pueden construir conceptualizaciones que constituyen aproximaciones sucesivas a su comprensión. En este proceso, las intervenciones de docentes y orientadores² toman un lugar central. Analizar, problematizar y comprender aquello que producen lxs estudiantes permite —a quienes acompañamos trayectorias escolares— intervenir desde los conocimientos didácticos de los que disponemos para favorecer la apropiación de dicho sistema.

A partir de estas consideraciones, nuestro desafío es conocer y articular las lógicas con las que funciona cada uno de estos dominios —la lectura y la escritura— sin olvidar la relación entre los conocimientos y los saberes porque consideramos que uno de los irrenunciables de nuestro trabajo tiene que ver con habilitar e inventar posibilidades para que ambos puedan articularse. Que puedan articularse quiere decir que funcionen y se interdefinan. Además, que sepamos con qué lógica funciona cada uno, cuáles son sus legalidades y las modalidades de apropiación que lxs estudiantes ponen en juego en la escuela. Necesitamos conocer en qué se dife-

2 En la Provincia de Buenos Aires, los Equipos de Orientación están integrados por diversos puestos de trabajo. En lo que se refiere a los equipos que cumplen funciones en el Nivel Primario, se destacan: Orientadorx Social, Orientadorx de los Aprendizajes (OA), Orientadorx Educacional (OE). El puesto de trabajo de OA puede ser desempeñado tanto por Lic. en Psicopedagogía como por Profesorxs de Educación Especial, mientras que el de OE puede ser desempeñado por Lic. en Psicopedagogía, Lic. en Psicología y Lic. en Ciencias de la Educación. Para ampliar la información, sugerimos ver la Res. 185/22.

rencian y cuáles son sus puntos de contacto para identificar las consecuencias de esos encuentros y desencuentros, y de este modo orientar nuestras prácticas.

En este sentido es que pensamos que las intervenciones psicopedagógicas apuntan a ofrecer y construir junto con lxs docentes herramientas conceptuales y metodológicas, diferentes prácticas que permitan que esta articulación entre saberes y conocimientos sea posible.

Coordenadas institucionales, prácticas de enseñanza y condiciones particulares

La experiencia que transmitimos en la VIII Jornada de Educación y Psicopedagogía, y que dio origen a este escrito, se refiere al trabajo interdisciplinario que realizamos desde los Equipos de Orientación Escolar (en adelante EOE), una de las estructuras territoriales de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social³ en el sistema educativo de la Provincia de la Buenos Aires. El relato fue compartido con Valeska Zolkower, Orientadora Social con quien articulamos nuestras funciones en el día a día de la escuela. El eje de su exposición estuvo centrado en las dimensiones de intervención de los EOE: áulica, institucional y socio-comunitaria y en la forma que toma el trabajo interdisciplinario en cada una de nuestras prácticas. Asimismo, hizo foco en las acciones que dichos equipos ponen en juego frente al ausentismo escolar enfatizando la pedagogía de la presencia, la cercanía y la asistencia a clases como condiciones prioritarias para favorecer los procesos de enseñanza y la apropiación de los aprendizajes escolares.

3 Para conocer acerca de Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en la Provincia de Buenos Aires, ver Res. 185/22.

En este capítulo, haré foco especialmente en algunas de las intervenciones desplegadas en el marco del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas.⁴ Dicho programa se sostiene en políticas de enseñanza y cuidado, que buscan garantizar que el aprendizaje en el nivel primario acontezca de forma situada, dialógica y a través del sostenimiento de la responsabilidad pedagógica compartida entre todxs aquellxs que integramos la escuela. Se centra especialmente en el pasaje de la escritura y la lectura a través de lxs docentes a la lectura y escritura por sí mismxs. Propone acompañar a lxs estudiantes en la anticipación de algunas propuestas de lecturas obligatorias que lxs niñxs realizan durante el año escolar para que dispongan de otros tiempos y otros espacios para construir sentidos acerca de lo leído y lo escrito. En nuestra escuela, esta propuesta se materializa a partir del trabajo en corresponsabilidad entre los integrantes del Equipo de Orientación Escolar, el equipo directivo y docente.

El propósito de este programa y en el que se inscriben algunas de nuestras intervenciones es la formación de lectorxs y escritorxs autónomxs. Pero, tal como nos enseñó Delia Lerner en su trabajo junto con Ana Espinoza, no se aprende a leer autónomamente en soledad (Lanza y Mantegazza, en Filidoro *et al.*, 2023). La única manera de aprender a leer autónomamente es aprender con otrxs.

Una de las características fundamentales es la apertura que se produce desde la conformación de agrupamientos flexibles y transitorios. Romper con las tradiciones más rígidas del formato escolar como la homogeneización, la gradualidad y la repitencia como única forma de agrupamiento (Terigi, 2007, 2018) posibilita que demos lugar en la escuela a una

4 Para conocer más acerca de este programa, visitar la Comunicación Conjunta 1/23 de la Dirección de Nivel Primario y de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

de las condiciones indispensables y necesarias para aprender: la diversificación de los tiempos y de las propuestas de enseñanza. Tal como expresan Aizencang y Bendersky, atender a la singularidad es posible cuando varias condiciones se conjugan; fundamentalmente, cuando un equipo de trabajo se anima al encuentro con lo que no conoce, con lo que hace pregunta (2013: 40).

En este marco, las prácticas de los EOE están orientadas hacia la formación de estudiantes que puedan recurrir a la escritura, producir textos que les permitan cumplir distintos propósitos en los diferentes contextos de su vida, en su desarrollo como estudiantes y también en su quehacer como ciudadanxs.

El documento central de esta propuesta (Comunicación Conjunta 1/23) propone:

- » dar tiempo para el desarrollo de ciertos contenidos;
- » acordar y monitorear los avances alcanzados por cada estudiante y observar de qué manera se manifiestan en la tarea desarrollada en el grupo total del aula;
- » garantizar que alcancen paulatinamente un desempeño cada vez más autónomo en lectura y escritura, hasta acercarse lo más posible a lo esperable en el año que cursan.

Aquí es donde comienzan nuestras más profundas discusiones porque —de nuevo— “lo más posible a lo esperable en el año que cursan” es “lo más posible para cada unx”. En escritos previos hemos trabajado con esa idea. Creemos que lo esperado no adviene de algún lugar que no tiene relación con nosotrxs mismxs. Lo esperado es una construcción social que va tomando forma de consenso. Lo esperado, lo esperable, es histórico, situado, revisable, transitorio (Filidoro *et al.*, 2023).

Cuando iniciamos el agrupamiento con lxs niñxs sobre lxs que les contaremos a continuación, el estado de situación era aproximadamente el siguiente. El agrupamiento estaba compuesto por seis estudiantes matriculados en dos secciones de 3.º año, pero en este capítulo vamos a compartir acerca del intercambio con 4 de ellxs, a quienes hemos llamado Brandon, Martina, Laura y Baltazar para proteger su identidad.

1. Algo sobre Brandon: en febrero de 2023, se decidió que permaneciera en 3.º año. Cursó 1.º y 2.º de la escuela primaria en pandemia y durante ese tiempo estuvo mayormente desvinculado de la escuela. Su mamá nos contaba: “Cuando algo no le sale, se enoja mucho y revolea todo”. Ella decía: “Parece peleado con la vida”. La maestra señalaba en abril: “Un día sabe el abecedario y al otro día es como si lo hubiese olvidado”.
2. Algo sobre Martina: finalizó el -Nivel Inicial en 2020; ingresó a 1.º EP en 2021. En 2022, transitó con intermitencia por el último año de la unidad pedagógica. Lxs docentes expresaban: “Está más preocupada por pelear que por aprender”. Cuando nos reunimos con su familia para contarle que Martina iba a participar de este proyecto, su mamá nos dijo que estaban aprendiendo a leer juntas.
3. Algo sobre Laura: según sus maestras: “es una nena amorosa; *oralmente todo, escrito nada. Ella siempre aporta ideas*, pero a veces se va por las ramas”. “Vos mirás y copia todo; es *super prolija*; recién ahora en mayo nos dimos cuenta *de* que no leía ni escribía, porque su cuaderno es una belleza”.
4. Algo sobre Baltazar: según su docente, “Balta es muy correcto, pero no puede hacer nada sin el abeceda-

rio en la mano, necesita como que lo mires y le des permiso”; “ya desde el jardín se le viene diciendo a la mamá que lo lleve a fonoaudiología”.

Este es un punteo para nada exhaustivo; son recortes, algunas palabras que contextualizan y que nos ofrecen modos de narrar —como dijimos— *algo* acerca de nuestrxs estudiantes con lxs que fuimos compartiendo este tiempo. Cuando comenzamos a trabajar en los agrupamientos, todxs se encontraban aún apropiándose del sistema de escritura; algunxs podían escribir su nombre o cierto día de la semana, pero advertíamos que en general lo hacían de manera logográfica. Los nombres de los jugadores de la selección argentina de fútbol los escribían a la perfección; también los números de sus camisetas. Al 10 lo reconocían por Messi, y sabían que después de Messi venía Di María (el 11). En general, producían escrituras silábicas o silábico-alfabéticas con alternancias grafofónicas (Ferreiro, 2013).

Las secuencias obligatorias del programa de fortalecimiento proponían el desarrollo “detenido” de contenidos esenciales, con algunas situaciones variadas que dieran tiempo para que lxs niñxs se involucraran en las propuestas. Dichas secuencias se fueron alternando con las elaboradas por las docentes y también con lo que lxs estudiantes proponían.

Uno de los irrenunciables del EOE en este proceso fue situar —cada vez que resultó necesario— que leer y escribir son operaciones complejas que se van construyendo y reconstruyendo a través de prácticas de lectura y escritura, y que diferentes prácticas pueden instituir diversos modos de acercamiento, distintas posiciones como lectorxs y escritorxs.

Tal como orientan los documentos de nuestra Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la conformación de agrupamientos fue la estrategia metodológica

para configurar pequeñas comunidades de aprendizaje en relación con las trayectorias reales de lxs estudiantes. Este proceso, que se realizó a partir de criterios definidos conjuntamente por el Equipo de Conducción Institucional, docentes y EOE, contempló siempre como principios la transitoriedad y la flexibilidad.

Un recorte para transmitir las prácticas

El recorte que vamos a compartir toma fragmentos de distintos momentos de trabajo en un agrupamiento. A fin de la transmisión de esta experiencia, los recortes de las prácticas los leemos en tanto totalidades relativas (García, 2000).

Para ello, tomamos un primer momento del trabajo que nos encontró desarrollando una secuencia didáctica que se iniciaba con la propuesta de leer el mapa de la Provincia de Buenos Aires y el mapa de la Argentina. Entre todxs recorrimos el mapa de Buenos Aires, los distintos partidos, y fuimos ubicando allí diferentes animales. Nuestro objetivo fue posicionarlos como lectorxs. La intervención se propuso acercarlxs a la lectura desde aquello que lxs niñxs podían conocer. Se trató de leer imágenes y representaciones gráficas del espacio en el que vivimos...

Imagen 1. Mapa de la Provincia de Buenos Aires con la leyenda "Algunas especies de animales que viven en la provincia".



Ya en un segundo encuentro, recuperamos lo trabajado anteriormente y avanzamos en la construcción situada de otros conocimientos. A continuación, transcribimos el intercambio entre la Orientadora Educacional y algunxs estudiantes del agrupamiento:

OE: ¿Qué animales hay en nuestro barrio?

Baltazar: Ratas (risas).

Martina: Ay, qué as-co.

Todos escriben. Brandon se agarra la cabeza y mira hacia abajo.

OE: ¿Brandon, vos qué vas a poner?

Brandon: No voy a poner nada porque no sé poner.

Laura: Ratás, pibe, ra, ra, tenés que poner la A, la A, ta, ta, la R y la T, ah y otra a.

OE: ¿Todos van a poner ratas?

A coro: Síii, y gatos.

Baltazar: Sí, sí, gatos y ratas.

Laura: ¿Te acordás que cuando vos no estabas, seño, en el jardín, tuvimos ese cuento de la flauta y las ratas?

Brandon: Cualquiera, nada que ver, yo no tenía cuentos de ratas... pero seño, ahí por el cementerio hay banda de ratas, ¿viste?

Laura: Seño, yo vi que en la biblioteca está el cuento, ¿dale que lo busquemos?

Brandon: Manzana, iqué va a estar!

OE: Sí, claro, lo buscamos y lo leemos en el próximo encuentro...

Al finalizar, Brandon dice: Es verdad, son un asco las ratas, pero no les podés decir a los del cementerio que no tiren basura porque te meten adentro...

Martina lo interrumpe: Claro, nene, pero les podés mandar un papel sin decir quién sos.

Brandon: Seño, eso sí voy a escribir, les voy a poner para que no hagan más ratas, ¿me ayudás?

Martina: Yo también porque mi jarýi⁵ me dijo que dan enfermedades.

5 Jarýi significa "abuela" en guaraní.

En este encuentro, lxs estudiantes solicitaron buscar fotos de ratas y gatos para hacer su propio mapa. Después de un largo intercambio entre lxs 4, produjeron muchos borradores de textos; presentamos tres a continuación a modo de dar cuenta de los procesos de escritura que pusieron en juego:

Imagen 2. Aarta / Rata

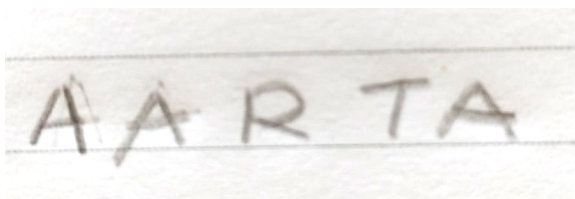


Imagen 3. Co e os pa ce love na la ras / Consejos para que no vengan las ratas

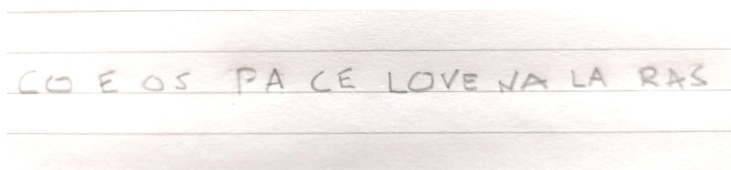
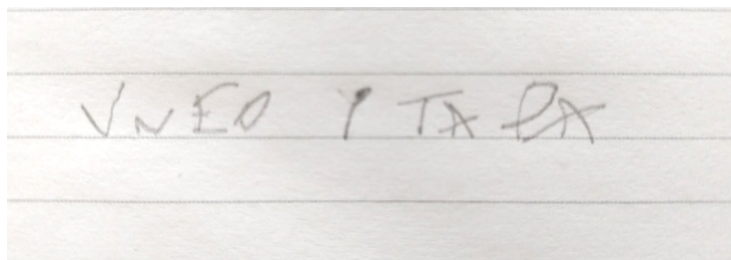


Imagen 4. Vneo i tapa / Veneno y tapa



En estos tres recortes de escrituras es posible observar cómo lxs estudiantes producen centraciones cognitivas sobre dos aspectos de la unidad sílaba. En ratas, por ejemplo, la sílaba oral es considerada desde dos anclajes diferentes. En la escritura de Laura, las letras elegidas corresponden a esos dos anclajes: lado vocálico y lado consonántico (Ferreiro y Vernon, en Ferreiro, 2013). El resultado es una escritura en desorden, pero con pertinencia. En los intercambios que se produjeron en el agrupamiento fue posible observar el modo en que lxs estudiantes reflexionaban sobre el sistema de escritura, en especial cuando necesitaban decidir cómo escribir cada palabra.

Conocer y valorar cómo y qué piensan lxs niñxs acerca del sistema de escritura es un modo posible de acercarnos desde la enseñanza a los aprendizajes. El trabajo conjunto de los EOE con lxs docentes en las Reuniones de Equipo Escolar Básico⁶ nos ha permitido comprender las producciones de lxs estudiantes, y a partir de allí intervenir de modo tal de crear lazos entre aquello que lxs niñxs piensan y las intervenciones que favorecen la apropiación del sistema de escritura, así como también de los contenidos, en este caso, de prácticas del lenguaje.

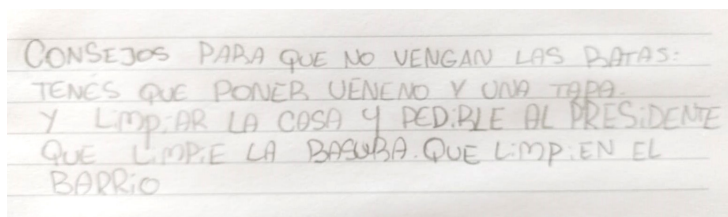
Para ello, necesitamos tiempo. Tiempo para legitimar sus producciones, para comparar lo escrito por sí mismxs con lo escrito por sus compañerxs, discutir con ellxs acerca de cuántas “e” lleva veneno. Tiempo para intervenir y para traccionar sus apropiaciones.

Una de las intervenciones puestas en juego fue acompañar las operaciones recursivas involucradas en la producción de textos: la planificación, textualización y revisión (Haynes y Flower, 1980). Para ello, fue preciso atender a la elaboración

6 Las Reuniones de Equipo Escolar Básico son espacios de encuentro periódicos en los que se producen intercambios, se proponen y evalúan posibles intervenciones respecto de las trayectorias escolares.

de un plan de escritura propuesto especialmente por Brandon y Martina.⁷ Teníamos una meta (concientizar a los vecinos del barrio y pedir que las autoridades correspondientes intervinieran frente a la plaga de ratas). Reunimos información sobre intervenciones posibles (colocar tapas en rejillas y alcantarillas, que lxs adultxs utilicen productos específicos para combatirlas, no acumular basura). Y, finalmente, habíamos decidido que íbamos a escribir una suerte de “lista de consejos” para compartir con las familias de la escuela. Fuimos dando forma a todas estas ideas en muchos borradores y revisiones. Al finalizar el segundo encuentro, llegamos a construir el siguiente texto:

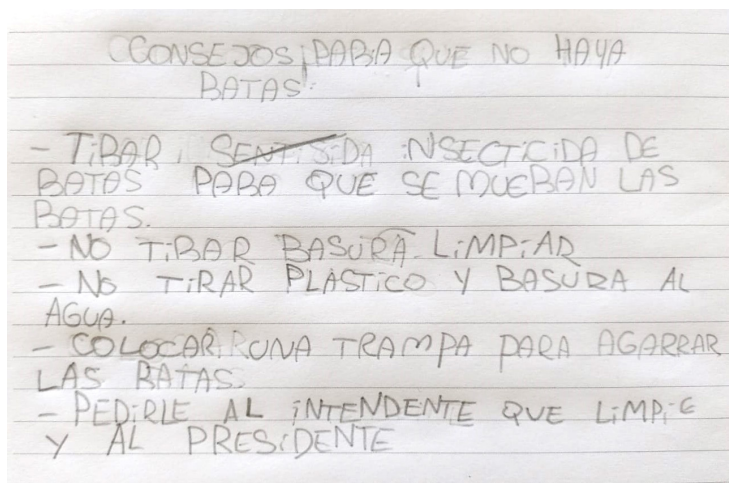
Imagen 5. Consejos para que no vengan las ratas: Tenés que poner veneno y una tapa. Y limpiar la casa y pedirle al presidente que limpie la basura. Que limpien el barrio.



En un tercer encuentro, algunxs estudiantes propusieron ampliar el texto y sumaron más consejos. Después de muchas discusiones y de continuar el trabajo con borradores, en el pizarrón y en los cuadernos, decidimos que este sería el texto final, por lo menos, para ese momento:

7 Ver intercambio entre la Orientadora Educacional y lxs estudiantes.

Imagen 6. Consejos para que no haya ratas: Tirar insecticida de ratas para que se mueran las ratas. No tirar basura. Limpiar. No tirar plástico y basura al agua. Colocar una trampa para agarrar las ratas. Pedirle al intendente que limpie y al presidente.



Como afirman Masschelein y Simmons (2014) en el epígrafe de este capítulo, la particularidad del tiempo en la escuela radica en que siempre ponemos “algo” sobre la mesa. En este caso, ese “algo” fueron las prácticas del lenguaje, pero también lo fue la construcción de ciudadanía, la educación ambiental, la demanda del derecho a la salud, a un vivir en condiciones dignas. Reconocemos que los modos en que cada unx de lxs estudiantes se fue apropiando de aquello que estaba sobre la mesa se relacionan con la particular manera en que el sistema de pensamiento se entrama con el lenguaje en función de las propuestas que inicialmente se ofrecieron y luego se fueron transformando a partir de escuchar por dónde iba cada unx.

Un tiempo para analizar y conceptualizar las prácticas

Podríamos continuar analizando estas producciones escritas desde múltiples perspectivas. Sería posible hacer un análisis formal, identificar sustituciones, omisiones, errores constructivos, elaborar hipótesis sobre la velocidad grafo-motora, la sintaxis, los aspectos gramaticales y los procesos de composición de un texto. Afirmamos que cuando acompañamos a estudiantes a quienes se les problematiza la apropiación del sistema de escritura, no se trata de olvidar estos aspectos, sino de pensar —en todo caso— cómo articularlos con los saberes que lxs niñxs ponen a jugar en este nuevo agrupamiento. Desde la salida a la literatura que propone Laura hasta aquellos detalles que traen acerca del barrio. Se trata de escuchar qué expresa Brandon cuando dice “no voy a poner nada porque no sé poner” y acompañar esa dialogicidad entre pares de la que surgieron estas notas. Se trata también de hacer lugar al modo en que la propuesta de trabajo se refracta en cada una de sus voces. Al mismo tiempo, de entender que algo de lo que estxs niñxs traen acerca de las ratas en el barrio lxs toma como ciudadanxs comprometidos con la educación ambiental. Lxs toma como estudiantes que especialmente en el marco de los 40 años de democracia⁸ han trabajado en el conocimiento de sus derechos.

Lo que nos vamos encontrando en experiencias como esta es que no se disuelve la tensión que nos atraviesa en los espacios educativos. Estas otras formas de organización en la escuela (los agrupamientos flexibles) no son un grupo homogéneo más pequeño. El desafío de articular lo singular en una actividad colectiva es constitutivo en su funcionamiento porque además el modo en que fuimos pensando el trabajo no tuvo que ver con “aplicar” de manera lineal y sin cuestio-

8 En la República Argentina, en el año 2023 se celebraron los 40 años de democracia.

namientos cada una de las fichas de actividades. El trabajo que fuimos construyendo tuvo que ver con lo que llamamos “posición clínica”, que no es hacer clínica en la escuela, sino que es habilitar una mirada y una escucha que nos oriente en la intervención. Una intervención que deviene cooperación (Carballeda, 2012). Una intervención que nos habilita a leer las coordenadas en las que podemos encontrarnos con lxs estudiantes. Leemos en dónde se encuentra cada unx para invitarlxs a apropiarse de los conocimientos que se transmiten en la escuela. Y, al mismo tiempo, articular estos conocimientos con sus saberes como condición necesaria para aprender, para que se produzca ese encuentro que, desde la psicopedagogía, desde cada uno de nuestros puestos de trabajo, y desde las prácticas docentes, sabemos inventar.

Este desafío, el de articular lo singular con lo colectivo, está presente en todo grupo humano. Fuimos encontrando que estas nuevas “locaciones” —estos “espacios otros” (Foucault, 2001 en Greco, 2020)— que habilitamos en la escuela posibilitaron “barajar y dar de nuevo”, armar una nueva configuración grupal en la que cada unx se fue enlazando sin perder su singularidad.

Brandon no dejó de provocar, desconfiar, y fascinar con sus saberes sobre el barrio a sus compañerxs.

Martina no dejó de pelear con Brandon para ver quién sabe más de Paraguay. Tampoco abandonó las discusiones... pero ahora “discute por escrito”. No solo dirige sus reclamos al Municipio para que no haya más ratas en el cementerio, sino también para que junten la basura de las esquinas, para que limpien las plazas...

Laura no dejó de invitarnos a la tarea, ni de aportar ideas que abren a otras historias y mundos posibles. Pero ahora reconoce que cada vez que abre a algún otro tema, tiene que volver en algún momento para encontrar puntos de contac-

to. A menudo nos dice: “Vos haceme ojitos si me voy por las ramas, como dice la seño”.

Como sostiene Alemán (2023), en lo colectivo, nadie pierde su singularidad, sino que la propia singularidad se realiza de verdad cuando se hace la experiencia de lo común. Y quienes venimos transitando estos espacios entendemos por la lógica de lo común un “no todo”, un lugar incompleto, siempre abierto.

Las intervenciones en este agrupamiento compuesto por niñxs de 8 y 9 años de edad se orientaron a pensar la igualdad no desde la identidad, sino desde la diferencia.

Nuestro trabajo en la escuela trata de articular cada una de sus biografías con las propuestas que vamos inventando y también de hacerlas dialogar con las propuestas obligatorias que nos llegan desde las políticas educativas. En los procesos escolares consideramos que la identidad siempre es necesaria porque los sujetos organizan sus representaciones a través de las identificaciones. Brandon resuelve la actividad sobre las provincias de la Argentina ubicando en primer orden a Paraguay porque allí nació su mamá y allí vive su abuela. No se trata de sancionar su respuesta porque no se ajusta a la consigna, sino de pensar de qué modo eso que Brandon sabe y reconoce desde su propia vivencia se articula con la propuesta.

Del mismo modo, aquellos saberes en torno a la comunidad y lo comunitario, las problemáticas socio-ambientales de un barrio, desde la perspectiva de lxs niñxs, habitado por una fauna que describen compuesta por gatos y ratas. Podemos pensar cómo esta propuesta inicial y las formas que va tomando construyen condiciones didácticas para las prácticas del lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar promueven el aprendizaje y habilitan la autoría en la construcción de conocimiento. La lectura y la escritura son prácticas intrínsecas al proceso de construcción de conocimientos; estas prácti-

cas ocupan un lugar central en la escuela, pero hay distintas formas de leer y de escribir, y no todas contribuyen al aprendizaje (Aisenberg, 2018). Cuando iniciamos los agrupamientos, lxs estudiantes estaban muy lejos hasta de esas prácticas sobre las que a veces reconocemos su bajo impacto en la construcción de conocimientos. Algunxs estudiantes no accedían al código, no conocían las vocales, las consonantes; otrxs encontraban obstáculos en relación con la apropiación del lenguaje. Tampoco disfrutaban de la lectura a través de su maestrx. El disponerse a escuchar fue una “posición a enseñar”. Algunxs de estxs niñxs aún no atravesaban la etapa de la fonetización de la escritura (Ferreiro, 2012) (a cada letra debe corresponderle una parte del nombre). Aun cuando pudiera pensarse que muchas de las actividades de las fichas apuntaban a la transcripción, esa actividad conllevaba en sí misma, para estxs niñxs, una gran complejidad. En simultáneo, comenzamos el trabajo con lo que llamamos palabras seguras, es decir, palabras de uso frecuente que constituyen fuentes “seguras” de información (valga la redundancia) tales como nombres propios, días de la semana, meses del año que ya formaban parte en diversos carteles del ambiente alfabetizador. En las escuelas frecuentemente apelamos a este tipo de portadores de textos, ya que solemos registrar allí palabras conocidas, ya trabajadas, en las que lxs estudiantes pueden apoyarse para reflexionar sobre qué partes de esas palabras pueden ser útiles para producir nuevas escrituras.

Desde nuestro posicionamiento ético, político, situado, sostenemos el derecho de lxs niñxs a ser escuchadx y respetadx en su proceso de apropiación de la cultura escrita, lo que presupone docentes no solo con una sólida formación en el campo de la didáctica, sino también docentes y equipos técnicos en condición de disponerse a escuchar por dónde, qué y cómo están pensando lxs niñxs las culturas de lo escrito. En su proceso de construcción de la escritura, lxs

niñxs no se limitan a copiar, sino que reconstruyen para poder asimilar, en el mismo sentido en que Piaget lo ha puesto de manifiesto en otros dominios del conocimiento (Ferreiro, 2012: 259).

Un tiempo después, las docentes nos acercaban estas devoluciones:

Ahora que pude trabajar de otro modo con ellos y a partir de lo que se produjo en el agrupamiento con ustedes me di cuenta de que no es que no querían, sino que no podían del modo en que estaba proponiendo.

Baltazar necesita que lo mire constantemente, que valide cada una de las letras que pone, como si lo autorizara, y así vamos andando...

Es lo que Norma Filidoro (2013) ha trabajado en sus textos como la función de reconocimiento. Pero no solo reconocimiento del niñx en tanto alumnx, sino también reconocimiento de la función docente en la producción escrita de su alumnx. Las intervenciones psicopedagógicas se juegan entre prácticas socio-educativas, de enseñanza y aprendizaje comprendiendo que estas se despliegan en situaciones que nunca son individuales, sino sociales y colectivas. De allí la necesidad de situar que la construcción de saberes y conocimientos acerca de nuestras propias prácticas —educativas y psicopedagógicas— también es siempre a partir de reconocer la producción de otrxs.

Un cierre en puntas de pie...

Escribir sobre las intervenciones en las escuelas supone inventar un tiempo y un lugar para revisar, interpelar y transmitir acerca de nuestras prácticas. Traerlas aquí, a este libro

de acceso libre, es una nueva oportunidad para armar una suerte de diálogo con quienes se encuentren con estas líneas, y así construir nuevas perspectivas que enriquezcan nuestro trabajo en las aulas. El estudio de las prácticas tal como lo plantean Chaiklin y Lave (1991) es un modo de abordar el contexto social como posición crítica a las perspectivas dominantes sobre el enseñar, el aprender, el pensar y el conocer, las que son, en su mayoría, ahistóricas y descontextualizadas. Desde esta perspectiva, entendemos las prácticas como unidades heterogéneas (Castorina, 2017) atravesadas por condiciones estructurales, sociales, políticas, materiales y, al mismo tiempo, por lxs sujetxs y los sentidos que producimos.

Detenernos para estudiar las prácticas y las intervenciones que producen la articulación entre saberes y conocimientos, que acercan la enseñanza al aprendizaje, que posibilitan el aprendizaje y el desarrollo, resulta valioso en tanto permite comprender los aspectos sociales que en ellas se expresan y, al mismo tiempo, repensar lo social como un proceso de transformación permanente que se juega en la cotidianeidad de nuestras interacciones.

En este capítulo intentamos enfatizar que las prácticas psicopedagógicas —en un entramado interdisciplinario en los Equipos de Orientación— se juegan entre situaciones socioeducativas, de enseñanza y aprendizaje colectivas. Son los contextos, las relaciones y los lazos que tejemos, los significados que construimos los que permiten comprender e interpretar las acciones que los sujetos desplegamos en ellas. De allí que la construcción de saberes y conocimientos acerca de nuestras propias prácticas educativas y psicopedagógicas también sea siempre con otrxs.

En una época atravesada por el valor indiscutible que se les asigna a las verdades universales y a la inmediatez, apostamos a detenernos para preguntarnos y creemos, como sostiene

Vinciane Despret en su libro *Habitar como un pájaro*, que hay una verdadera gracia en avanzar así, en puntas de pie, a pasos pequeños, para no dañar las cosas y los seres. Es una ciencia de la singularidad que encanta el mundo desplegando con delicadeza y elegancia otras artes de vivir y nuevas maneras de pensar. Y el mundo deviene más complejo, más difícil de aprehender, desde luego, pero tanto más rico y apasionante.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos de Ciencias Sociales en la escuela. *12(ntes)*, núm. 43. 12ntes.
- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones que posibilitan*. Manantial.
- Alemán, J. (2023, 21 de noviembre). Lo que hemos visto es una elección trágica, suicida. *Página 12*. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/649906-jorge-aleman-lo-que-hemos-visto-es-una-eleccion-tragica-suic?ampOptimize=1>> (consulta: 06-10-2025).
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social*. Paidós.
- Castorina, J. (2017). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. 25 años después. Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Pereyra, B., Mantegazza, S., Lanza, C. y Serra, C. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. En línea: <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Pensar%20las%20pr%C3%A1cticas%20educativas%20y%20psicopedag%C3%B3gicas_interactivo_0.pdf> (consulta: 06-10-2025).
- Chaiklin, S. y Lave, J. (1991) (comps.). *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro*. Cactus.
- Ferreiro, E. (1987). *Proceso de alfabetización, alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.

- Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. Carretero, M. y Castorina J. A. (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Paidós.
- Ferreiro, E. (2013). El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Siglo XXI.
- Filidoro, N. (2013). Psicopedagogía: pensar la intervención clínica en la escuela. Dueñas, G. y Kahansky, E., *La patologización de la infancia III: problemas e intervenciones en las aulas*. Noveduc.
- Filidoro, N., Enright, P., Mantegazza, S. y Lanza, C. (2023). Pensar y habitar la escuela: entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes. Hacia la construcción de prácticas inclusivas. *Cuadernos del IIICE*, núm. 13. Facultad de Filosofía y Letras. En línea: <<http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/pensar-y-habitar-la-escuela-entre-los-procesos-de-enseñanza-y-los-aprendizajes>> (consulta: 06-10-2025).
- Fusca, C. (2015). *Enseñar a leer y escribir en el siglo XXI. Representaciones docentes e intervenciones en el aula*. Entre Ideas.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. Ferreiro, E. y Palacios, M. (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura*. Siglo XXI.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Gedisa.
- Greco, M. B. (2020). Paradojas para pensar la intervención de los Equipos de Orientación Escolar como experiencias en diálogo con las escuelas. Esos “espacios otros” en una historia reciente. *Los Equipos de Orientación Escolar. La intervención institucional como experiencia*. Homo Sapiens.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes, en L. W. Gregg y W. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, pp. 3-30. Lawrence Erlbaum Associates.
- Jerusalinsky, A. (2018). La instancia de la letra en la conciencia y su incidencia en el sujeto del inconsciente. Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Enright, P., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. y Serra, C. *Miradas hacia la educación inclusiva. II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Smith, F. (1992). *Comprensión de la lectura*. Trillas.

Terigi, F. (2007, 28-30 de noviembre). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. „La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Enright, P., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. y Serra, C. (comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva. II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras.

Normativas de consulta

Res. 185/22. Definición de tareas docentes de Orientadoras y Orientadores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. En línea: <<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-12/DI-2022-42894534-GDEBA-DPCYPESDGCYE.pdf>> (consulta: 6-10-2025).

Comunicación Conjunta N.º1/23. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. En línea: <<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/comunicaci%C3%B3n%20conjunta%201%20del%202023%20Programa%20de%20fortalecimiento%20%281%29.pdf>> (consulta: 6-10-2025).

Parte III

**Conversaciones en torno a la construcción de
conocimientos y saberes en las infancias relativos
a la matemática en la escolaridad primaria**

“Yo lo sé, pero después la maestra quiere que lo expliques, entonces no lo hago y listo...”

Norma Filidoro

Notas preliminares

El propósito de estas jornadas viene siendo, desde su inicio, contribuir a la construcción de conocimientos específicos que otorguen algún grado de solidez conceptual a la psicopedagogía. La construcción de conocimientos y saberes en las infancias constituye una de las dimensiones de las interrelaciones entre la educación y la psicopedagogía. Interrelaciones que entendemos como constitutivas de la disciplina.

Por otro lado, estas Jornadas sostienen y se sostienen en el valor de la inclusión educativa entendida como aspiración irrenunciable que es inseparable del valor de lo social por sobre lo individual. Entendemos la inclusión, en general, en términos de construcción permanente de una comunidad habitada por pluralidad de vidas.

Los aportes a la construcción de conceptualizaciones específicas de nuestro campo apuntan a redoblar esfuerzos para avanzar en la superación del aplicacionismo que caracterizó a la psicopedagogía de los años ochenta al 2000. Lo hace-

mos produciendo desplazamientos conceptuales, de otros campos al nuestro, poniendo bajo vigilancia epistemológica el concepto que definimos como propio (Bertoldi y Enrico, 2018). En este sentido, planteamos la posibilidad de hacer ingresar a los “contenidos escolares” —constructo propio de la didáctica— en el campo de la psicopedagogía, en las prácticas de diagnóstico y tratamiento.

En esta oportunidad, vamos a explorar acerca de cómo los niños, las niñas y los jóvenes construyen y se apropian de los conocimientos escolares. Afirmamos que la apropiación de conocimientos por parte de un sujeto produce saberes: conocimientos que el sujeto encarna y le posibilitan pasar de la producción de enunciados universales sin sujeto a encarnar actos de enunciación que dan cuenta de una verdad tanto como del sujeto que la enuncia, en un contexto situado.

Elegimos hablar de “infancias” en plural porque queremos hacer visibles a los niños y a las niñas que las expectativas típicas, las medias estadísticas y los promedios, lo esperado y lo esperable, invisibilizan o, aun, culpabilizan.

Tomamos la idea de “vicisitudes” pensando en la alternancia y/o la simultaneidad de sucesos prósperos y adversos que se dan en el encuentro entre las condiciones de enseñanza y las condiciones particulares del sujeto en el contexto del aula.

Pensamos en el aprendizaje como proceso social a partir del cual el sujeto construye y se apropia del conocimiento. Lo pensamos en su interrelación con la enseñanza, con las intervenciones docentes, las secuencias didácticas, las lógicas escolares y la escuela cotidiana.

Para esta mesa, tomamos el recorte de los conocimientos escolares relativos a la matemática en la escuela primaria.

Puntos de partida

Nuestro propósito consiste en compartir con ustedes microrrecortes que funcionen como unidades de análisis. En esos recortes transmitimos que:

- Desde el punto de vista epistemológico, nos situamos en el campo de lo relacional: pensamos en términos de relaciones y no de estados (epistemología de la escisión) (Castorina y Filidoro, 2020). Evitamos simplificaciones del tipo “*no aprende porque no le interesa*”. Evitamos reduccionismos del tipo “*las dificultades en la matemática son la consecuencia de una discalculia*” (lo que además constituye una tautología).
- Desde el punto de vista metodológico, tomamos los contenidos escolares como un instrumento de intervención para el diagnóstico y el tratamiento.
- En cuanto al proceso de aprendizaje, nos situamos en una perspectiva constructivista. El conocimiento no está afuera, por eso no se *incorpora* (metáfora nutricia) ni se *adquiere* (metáfora mercantil). Definimos el proceso de aprendizaje como una forma de construcción colectiva que conlleva modos singulares de apropiación por parte del sujeto para cuya comprensión buscamos establecer (como intención programática) relaciones de interdefinición (no lineales, no causales ni multicausales directas), entre dimensiones tales como su sistema cognitivo, estructura psíquica y subjetividad, lenguaje, cuerpo (la lista no es exhaustiva ni excluyente) y las prácticas de enseñanza escolares (las condiciones escolares). Se trata de relaciones en contexto, situadas.

- En cuanto a los valores no epistemológicos, eso que Castorina (2017) denomina “vectores para la acción”, valores sociales, políticos y morales que sostenemos en nuestras prácticas, afirmamos: el principio de inclusión social, familiar y educativo; el valor de la pluralidad de formas de ser y estar; la ética del *concernimiento*, esto es, el sufrimiento del otro me concierne. Y, en un acto de resistencia, afirmamos el valor de lo social y comunitario por sobre lo individual.

Estamos convencidas de que compartir la clínica nos permite avanzar en el camino de la construcción de conocimientos psicopedagógicos en articulación con el marco epistémico relacional. Para ello, nos sometemos a una vigilancia epistemológica que haga que ese avance sea consistente. Vigilamos la coherencia entre las teorías y las prácticas a las que nunca entendimos como lugar de aplicación de teorías, sino como prácticas de conocimientos.

Y ya que estamos, recordar que pensamos los diagnósticos referidos a los procesos de aprendizaje escolar como relacionales y en contexto: esto es, no esencialistas. Nunca diríamos que un niño/a o joven “tiene” discalculia, sino que preguntamos por las condiciones/restricciones que emergen en el proceso de aprendizaje escolar. La pregunta no es *qué tiene*, sino *qué es capaz de aprender en qué condiciones*, donde la capacidad no es una característica del sujeto, sino una función que emerge del encuentro entre las condiciones particulares del sujeto (que no negamos) y las condiciones de enseñanza. Afirmamos que *la capacidad* es un concepto relacional y no una característica que pertenece al sujeto.

Sobre el tema “contenidos escolares como articulador clínico”, advertimos que tomamos el constructo producido en el campo de la didáctica, pero para producir una operación en el campo de la clínica. Entendemos que se trata de

un concepto “nuevo” en tanto hay una nueva relación entre su definición como concepto de carácter instrumental y su aplicación como recurso psicopedagógico para diseñar intervenciones tanto en los procesos diagnósticos como en los tratamientos (Bertoldi y Enrico, 2018).

Establecemos con la didáctica, hoy con la didáctica de las matemáticas, una relación que entendemos como necesaria. Una relación que no está exenta de tensiones y malentendidos constitutivos que son la materia prima del trabajo que sostenemos con docentes y escuelas. La escuela “investigada”, las secuencias de enseñanza, los/las estudiantes “investigados”, los contenidos escolares de la didáctica, no son la escuela, no son los/las estudiantes, no son los contenidos escolares con que nos encontramos en las prácticas de conocimientos propias del campo psicopedagógico. Entendemos que es esa diferencia lo que, justamente, hace que la relación entre educación y psicopedagogía tenga un carácter de necesidad. Que es esa diferencia la que hace fructífero el trabajo en las escuelas, con las y los docentes. Es esta diferencia la que hoy intentamos poner a trabajar a lo largo de esta jornada.

¿Por qué “contenidos escolares” del campo de la matemática?

1. A partir de los recortes de interacciones a propósito de la matemática escolar, podemos pensar intervenciones sobre esas mismas interacciones entre el sujeto (un/a estudiante) y el objeto (la matemática escolar) que tiendan a remover obstáculos que emergen en el proceso de aprendizaje.
2. En las operaciones que el sujeto realiza en su proceso de construcción y apropiación del conocimiento escolar

podemos leer la trama entre sistema cognitivo, estructura psíquica, subjetividad, constructividad corporal, desarrollo del lenguaje. Sistema atravesado por el Otro del lenguaje y por las representaciones de las y los docentes tanto acerca de ese sujeto como de ese contenido.

3. El objeto (contenido escolar) se encuentra definido en el campo de lo social. Lo que la comunidad de ese tiempo/espacio considera valioso transmitir a lxs estudiantes. A su vez, ese contenido es situado en una escuela, y cada grupo escolar, cada vez, hace “algo” con eso. Se producen allí procesos de resignificación, transformación y distorsión de esos conocimientos escolares (Rockwell, 2020).

El contenido escolar matemático es desplazado del campo de la didáctica al campo de las prácticas psicopedagógicas no para ser reproducido, sino transformado en un instrumento que nos permita:

1. Construir observables: interpretaciones/lecturas acerca de las dificultades en el proceso de aprendizaje.
2. Diseñar intervenciones que le posibiliten al sujeto avanzar en su desarrollo y en la construcción y apropiación de conocimientos.
3. Realizar aportes al campo de la enseñanza: producir marcas que interpelen, que hagan pregunta, que admitan y promuevan la aparición de miradas y formas emergentes que hagan diferencia al saber escolar sabido, a lo esperado, a lo esperable en el contexto escolar.

Estamos hablando de una psicopedagogía siempre en referencia al campo educativo, pero capaz de producir conocimientos específicos acerca del aprendizaje de los contenidos escolares de los que lxs docentes se puedan apropiar para in-

terrogar, revisar, reformular, sostener, comprender, profundizar, crear formas de enseñanza no previstas.

Recortando observables

En el contexto del aula, a partir de estos datos, la docente propone verificar la diferencia en el precio final de un electrodoméstico según se compre al contado, en 3, en 6 o en 12 cuotas.

Imagen 1. El problema de las cuotas



Recortamos tres respuestas verbales frente a esta propuesta de tarea:

Maitén: *¡Noooo! ¡Eso es demasiado! ¡Son todas las cuentas del mundo! Jamás vamos a terminarlo.*

Cloe: *Es mejor 12 cuotas... Obvio. ¿Igual hay que hacer las cuentas?*

Mateo: *¿Es de sumar o es de restar?*

La hipótesis es que la posición del sujeto frente a la consigna de resolución de un problema se interrelaciona con la tarea en sí misma, como una de las condiciones de enseñanza, y con las condiciones del sujeto, cognitivas y subjetivas.

A continuación, vamos a hacer el ejercicio de construir observables a partir de estos tres recortes que constituyen respuestas paradigmáticas.

En el caso de Maitén, la niña queda situada frente una imposibilidad. La idea de tener que resolver *todas las cuentas del mundo* la deja fuera de la tarea. Sin embargo, notemos el plural de “*Jamás vamos a terminarlo*”. Maitén se ubica fuera de la tarea, pero no fuera del colectivo al que pertenece. La imposibilidad podría sortearse a partir de un trabajo con otros.

En el caso de Cloe, ella sabe... Cuando afirma que *es mejor 12 cuotas*, da cuenta de un saber ligado a la experiencia que utiliza para resolver un problema relativo al conocimiento propiamente escolar. Sin embargo, su respuesta no responde a la pregunta que la docente formula. Habrá que articular ese saber propio de la experiencia con la demanda escolar: si bien en 12 cuotas pagamos el doble en pesos, en contextos de alta inflación *es mejor en 12 cuotas*. Por otro lado, Cloe sabe del oficio de alumna, entiende que en la escuela se trata de *hacer las cuentas*, aunque una sepa la respuesta.

Mateo, con su afirmación, declara su exterioridad respecto del conocimiento y la tarea. Se trata de llegar al resultado sin apropiación de una pregunta que, desde su posición, no le concierne. Ese no concernimiento puede venir dado por su estructura psíquica (no hay un yo que se pueda hacer cargo) o por un sistema cognitivo que no cuenta con los recursos para dar sentido a ese problema. O por ambas condiciones a la vez. La intervención será diseñada a partir de la comprensión de su respuesta.

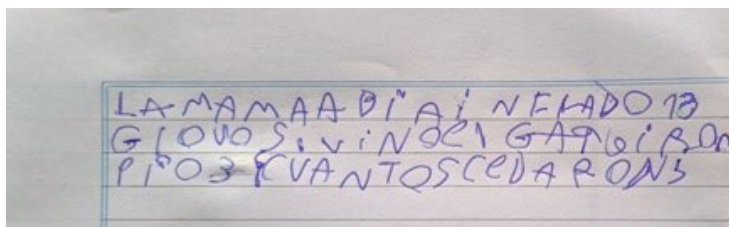
Subrayamos que las propuestas didácticas entran en una relación dialéctica con la diversidad de tramas relativas a la estructura psíquica, la posición subjetiva y el sistema cognitivo (por nombrar solo algunas de las dimensiones que intervienen), que una lectura psicopedagógica puede tornar visibles permitiendo revisar, reformular, profundizar, crear,

sostener, valorar y comprender posibles modos de intervención docente no previstos, no anticipados en el saber sabido.

Jael: “Lo sé hacer, pero después la maestra quiere que lo expliques. Entonces no lo hago y listo”

Jael tiene 7 años, está finalizando 1.º grado. Copió un problema en su cuaderno:

Imagen 2. Cuaderno de Jael



Lo copió y no resolvió. No hizo nada, ni una cuenta ni un número. Nada.

La docente deja constancia: *No trabajó en clase.*

Jael muestra su cuaderno a la psicopedagoga y se da el siguiente diálogo:

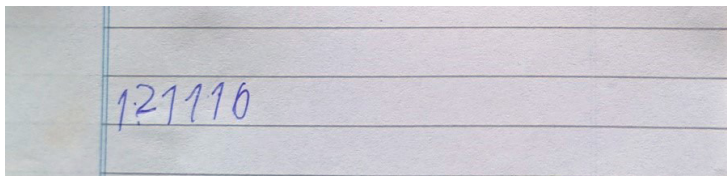
Psp: *Jael, vos este problema lo réquete sabés hacer.*

Jael: *Yo lo sé, pero después la maestra quiere que lo expliques... Entonces no lo hago y listo. Así no me pregunta cómo lo resolví.*

Psp: *¿Y cómo lo resolvés?*

Jael: *Es que nada más cuento... trece, doce, once, diez... y eso.*
(Al tiempo que lo dice, va escribiendo).

Imagen 3. Jael resuelve el problema



Psp: *Jael, iesa es una muy buena explicación! ¿Y si anotamos eso y se lo mostrás a tu seño?*

Jael: *Lo tengo que hacer en clase. No lo puedo hacer con vos.*

No vamos a trabajar aquí sobre este recorte. No vamos a analizarlo ni a hacer una lectura en profundidad. Lo que nos interesa es hacer un punteo acerca de lo que este recorte nos permite volver a pensar.

1. En primer lugar, reflexionar acerca de la relación que existe entre procedimientos y estructuras cognitivas. La relación entre aspectos estructurales y aspectos procedimentales ha sido, al interior de la psicología genética, un tema de grandes debates. En este caso, Jael puede dar cuenta de un concepto operativo que le permite abordar el problema a partir de un procedimiento que consiste en contar de manera inversa dando cuenta, a su vez, de las posibilidades de un pensamiento reversible.
2. La acción de Jael no es, obviamente, una práctica lograda por condicionamiento o entrenamiento, sino por un concepto operativo. Sin embargo, Jael todavía no puede dar cuenta, a nivel conceptual, de las relaciones y transformaciones que sustentan su conteo inverso al que aún no considera una resta (Piaget, 1974).

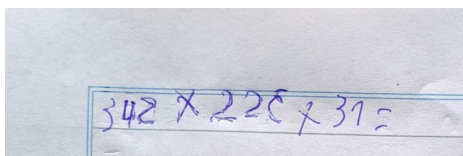
3. Debemos advertir que los instrumentos para resolver un problema se encuentran desigualmente distribuidos: la posibilidad de realizar las operaciones metacognitivas que le permitirían a Jael explicar cómo resolvió el problema requieren de disponer de un tiempo de reflexión que, para este niño, no está disponible. Queremos dejar subrayada la relación entre la distribución social de funciones metacognitivas que demandan tiempos libres, tiempos destinados a la reflexión. Tiempos de los que este niño, apremiado por la vida, no dispone ni dispuso nunca hasta ahora. Ello nos convoca a reconsiderar las demandas escolares: ciertas condiciones escolares (el tipo y el modo de las demandas) pueden dejar a determinados niños y niñas afuera del juego.
4. Jael da cuenta de que hay un modo de comprensión y resolución que no es avalado como legítimo. Ello lo deja fuera de la posibilidad de dar una respuesta que no solo es posible, sino también adecuada.
5. Mientras no accede al modo de resolución que Jael ha aprendido a considerar legítimo, el suyo es destituido y se queda sin respuesta. Por supuesto que aquí también leemos implicancias que nos deben hacer pensar en la posición subjetiva de este niño cuya experiencia, cuyo saber hacer, es inhibido: al no poder dar cuenta del procedimiento canónico, Jael queda impotente, degradado a *nada más contar* (de manera inversa). La respuesta que le resulta posible es considerada (no sin razones) como inadecuada.
6. Este recorte nos debe hacer reflexionar sobre el valor del éxito en los procesos de aprendizaje escolar. La psicología genética misma nos advierte que no todo error es constructivo (Educ.ar, 2013).

7. Por último, establecer el sistema cognitivo de Jael, cuáles son sus posibilidades de abstraer, generalizar, categorizar, comparar de manera sistemática, nos daría pistas para diseñar intervenciones en la zona de desarrollo próximo (Rivière, 1984).

Nacho: “La cuenta parada no es razonar”

Nacho tiene 8 años y medio, cursa 3.º grado. Se trata de una situación que guarda algunas semejanzas con la anterior. En su cuaderno, hay una serie de cuentas copiadas del pizarrón sin resolver. Su maestra anota: *No resolvió.*

Imagen 4. Una suma en el cuaderno de Nacho



El siguiente diálogo tiene lugar en el espacio de psicopedagogía:

Psp: *¿Qué pasó, Nacho?*

Nacho: *Es que no la sé hacer y la maestra se enoja.*

Psp: *Pero la semana pasada jugamos a la generala y vos sumaste muy bien.*

Nacho: *Pero en la escuela hay que razonar.*

Psp: *¡Ah! ¡Y cuando jugamos a la generala y sumamos los puntos no pensamos!*

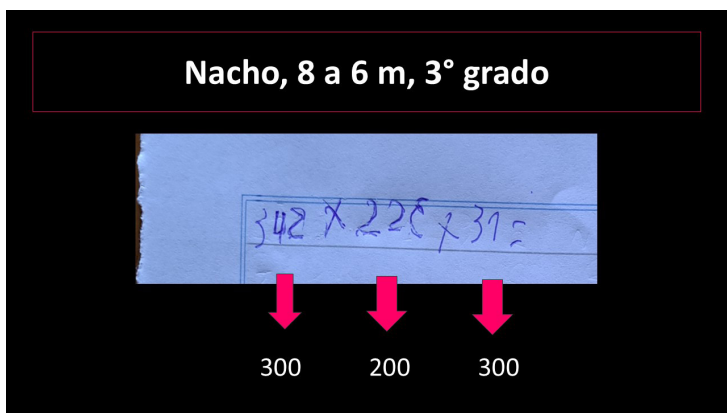
Nacho se ríe y responde: *No es eso. Es que la cuenta parada no es razonar.*

Psp: *Yo razono parada, acostada, sentada.*

Nacho: *Eso no tiene nada que ver. Mirá...*

Entonces, va señalando el primer número de cada cifra y dice: “*Trescientos, doscientos, trescientos*”.

Imagen 5. En la escuela hay que razonar

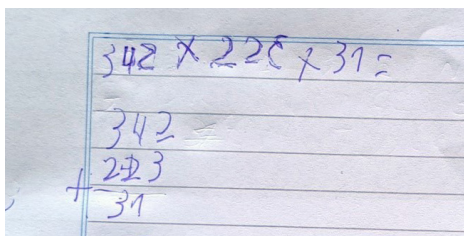


Nacho: *¿Ves?, tenés que pensar que el que está adelante es de dos ceros.*

Psp: *Pero yo, si no la hago parada, no me doy cuenta cuál es el que está adelante. ¿Me la escribís parada?*

Nacho escribe la cuenta vertical:

Imagen 6. Cuenta “parada”


$$\begin{array}{r} 342 \times 223 \times 31 = \\ 342 \\ + 223 \\ \hline 31 \end{array}$$

Al escribir el 31 dice: “Tiene que estar acá porque está prohibido dejar casitas vacías atrás. Pero eso me lo dijo mi particular y me dijo que era un truquito”.

La psicopedagoga realiza una intervención que produce un conflicto. Señala las centenas de los primeros números y dice:

Psp: *Son los primeros, ¿sí?*

Nacho: *Sí.*

Psp: *Sería 300 y 200... ¿está bien?*

Nacho: *Sí...*

Psp (señalando las decenas de los dos primeros números): *Y este es el segundo (el 4 de 342) y este es el segundo (el segundo 2 de 223)... Eso es 40 y 20...*

Nacho: *Sí.*

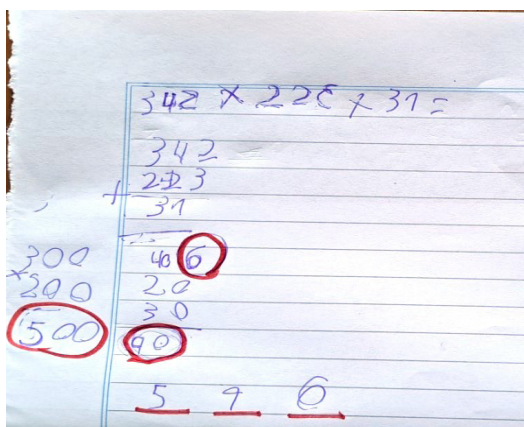
Psp: *Y este tres (el 3 de 31), ¿es primero?*

Nacho: *mmm... ah... no... si... no... Es segundo, pero está primero. ¿Vos me estás enseñando un truquito?*

Psp: *Puede ser...*

Nacho se pone a resolver la cuenta “parada”:

Imagen 7. Suma unidades, decenas y, finalmente, centenas



Cuando resolvió la suma de unidades, decenas y centenas, completa los guiones rojos y dice: “Fácil... porque lo decís y es eso... quinientos noventa seis...” (señalando los números correspondientes).

Psp: *Vos dijiste quinientos y escribiste un cinco.*

Nacho: *Es así, ya se sabe. Todos se dan cuenta.*

Se trata de un recorte clínico, y no pretendemos generalizar a partir de él. Pero un caso paradigmático, en el sentido que Agamben (2009) da a esa idea, es el que se puede poner al lado de otro del mismo género para producir inteligibilidad.

Lo que le sucede a Nacho con esta cuenta (quedar paralizado por suponer que no puede razonar) no lo produce la escuela, pero la intervención docente no es ajena a lo que le sucede a Nacho. Por otro lado, Nacho dejando las cuentas sin resolver no es el efecto directo de su condición

cognitiva ni de su condición psíquica, pero su condición particular no es ajena a su decisión de dejar la hoja vacía sin intentar ninguna solución.

No caeremos, o al menos eso intentamos, en el facilismo de culpar a escuelas y/o docentes: *Hacer la cuenta parada no es razonar* es lo que Nacho escuchó de lo que le dijeron. Ahí nos situamos: en lo que Nacho escucha y en lo que hace con eso que escucha. En cualquier caso, el problema con el que está lidiando es el del valor posicional, pero hay otro elemento que también hace obstáculo: el monopolio del razonamiento matemático. Se trata de acompañar el proceso de construcción del valor posicional como conocimiento escolar fundamental, pero también de cuestionar que haya un único modo de razonar. Cuestionárselo a Nacho, que es, en principio, quien lo enuncia.

Es obvio que el recorte plantea la pregunta por el trabajo con la docente, eso no está en cuestión, pero no nos exime de la intervención con el niño. Se trata siempre de una trama relacional.

Solo para no dejarlo tan abierto, en este caso, la psicopedagoga dejó la hoja donde habían trabajado dentro del cuaderno con la siguiente nota:

Seño, con Nacho hicimos la cuenta así. Queremos preguntarte si nos das permiso para hacer las otras cuentas de esta manera. Porque Nacho dice que si no las hace razonando, no vale. A mí me parece que así está razonando. Saludos... (firman Nacho y la psicopedagoga).

Es bastante obvio que se trata de una intervención en transferencia. Que no mandamos notas como esta a toda docente.

Una vez más, no se trata de generalizar, pero sí de poner “el caso” junto a otros del mismo género para producir un conocimiento específicamente psicopedagógico.

El tema de los recursos cognitivos: casi un tabú

Vamos a presentar a continuación cuatro recortes de cuatro niños que comparten la situación de no contar con los recursos cognitivos que la escuela supone para determinada edad o nivel escolar.

Sandro: ¿Dónde me paro?

Usando la tira de números del 1 al 15, Sandro intenta resolver una suma sencilla: $5 + 3$. Pone su ficha sobre el número 5 y avanza 5 casilleros.

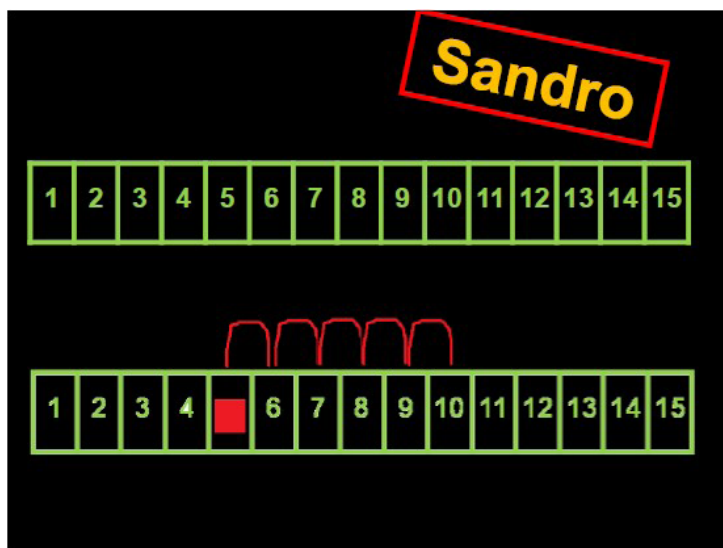
Psp: *Sandro, es cinco más tres. Ponés el cinco y avanzás tres.
O te ponés en el tres y avanzás cinco.*

Sandro: *¿Te parás en el cinco o te parás en el tres?*

Psp: *En el cinco... dale... parate.*

Sandro se pone de pie.

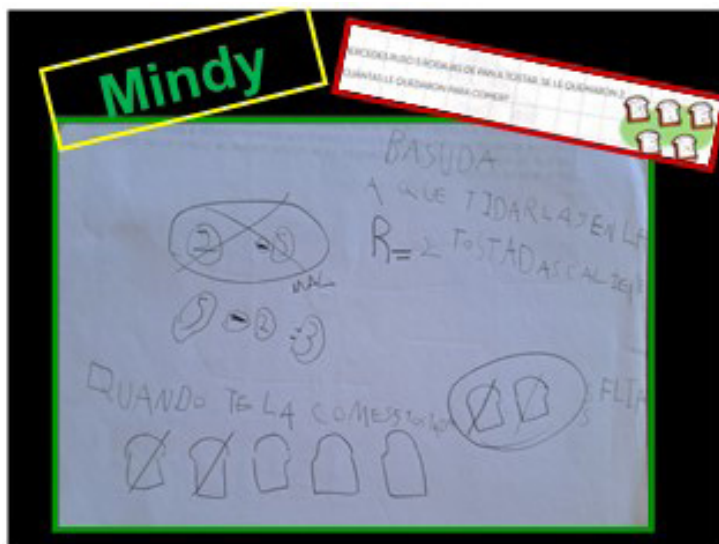
Imagen 8. Las cuentas de Sandro



Mindy y las tostadas

Mindy tiene que averiguar cuántas tostadas quedan para comer si se queman dos de un total de cinco.

Imagen 9. Tostadas quemadas



Después de mucho trabajar, pensar, dibujar la transformación numérica, usando apoyos figurativos, seleccionando el algoritmo convencional, Mindy escribe a modo de respuesta final:

Quando te la comés comes 5 tostada flia (por fría).

Psp: ¿Cuándo te comés cinco tostadas frías?

Mindy: Cuando están calientes tenés que esperar, cuando están frías podés comer.

Lola: cuando la cantidad no hace sentido

Lola tiene que repartir cinco chocolates entre dos niños. El problema se le presenta con material figurativo primero

y con elementos concretos más adelante (fichas que representan chocolates y dos muñecos). Luego de explicaciones acerca de la tarea que debe realizar, formula dos preguntas:

—¿Están felices?

—¿Cuál es la niña?

Imagen 10. Las preguntas de Lola



Iván: de años y zapatos

Iván: *Hoy cumple mi papá.*

Psp: *¡Qué bueno! ¿Cuántos años cumple?*

Iván: *Tu papá, cuando usaba zapatos 43, ¿cuántos años cumplía?*

Iván establece una relación entre la edad y el número de calzado (le van a regalar un par de zapatillas y por eso conoce el número que calza su papá). Y supone que esa relación se mantiene estable para todos los sujetos, o al menos para todos los padres.

Iván tiene 10 años.

Sandro... Mindy... Lola... Iván... Se dice de ellos que...

De estos niños suele afirmarse, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, que:

1. *No presta atención.*
2. *No le interesa.*
3. *Responde cualquier cosa, está en otra.*
4. *Cuando no le interesa, no presta atención.*
5. *Lo aprende y se lo olvida.*
6. *No aprende porque no le interesa / porque no presta atención.*

Se trata de cuatro niños que comparten condiciones semejantes respecto de su sistema cognitivo: en principio, las demandas escolares les plantean problemas que exceden a sus recursos cognitivos. Cuando esta situación se da en un sujeto que no porta un diagnóstico que, supuestamente, explicaría esa diferencia (por ejemplo, síndrome de Down), se nos facilita el camino para atribuir la causa a una decisión voluntaria y deliberada del sujeto y concluimos demasiado rápido que es falta de voluntad, o se trata de un retiro deliberado de

la atención por falta de interés. Pasa mucho tiempo, a veces demasiado, para que pueda plantearse una pregunta que no será la ideal, pero que, al menos, abre el juego. La pregunta a la que nos referimos suele plantearse en los siguientes términos:

¿No quiere o no puede?

¿No les estaremos exigiendo demasiado?

Estas preguntas constituyen una primera forma de interrogación acerca del sistema cognitivo que pueden formularse las familias y las y los docentes. Dan cuenta de una primera forma de salida de los enunciados que afirman una falta de interés o una falla en la atención. Constituyen una primera forma de interpelación que nos permite salir de la causalidad directa y lineal del *no le interesa, por tanto, no presta atención, entonces no aprende*. La dimensión cognitiva entra en juego haciendo preguntas a esa certeza: *¿Será que no presta atención porque no entiende? ¿Será que se niega porque la demanda se encuentra alejada de sus posibilidades cognitivas? ¿Será que no le interesa porque fracasa?* O sea, se introduce una pregunta por el sentido de esas relaciones entre interés, atención, aprendizaje.

Muchas veces, cuando niños, niñas, jóvenes responden “cualquier cosa” o responden con algo que “no tiene nada que ver”, se trata de que el sujeto está respondiendo con otra lógica que la que le estamos planteando. No es “otra cosa”, es otra lógica, su lógica, la lógica con la que interpreta al mundo.

Construyamos observables a partir de las respuestas de Sandro: la propuesta “pararse” en el cinco y seguir “avanzando” para resolver $5 + 3$, implica:

1. la noción de sobreconteo;

2. pensar en términos de transformación de cantidades;
3. establecer una relación entre la representación espacial (campo de lo infralógico) y una transformación de cantidades discontinuas (campo de la lógica matemática);

Sandro no cuenta con recursos cognitivos para realizar estas operaciones y hace un esfuerzo para dar sentido a nuestras consignas. Está atento al pedido del Otro y el trabajo cognitivo que realiza lo lleva a establecer que “pararse” consiste en ponerse de pie al lado del escritorio. No hace cualquier cosa, está pensando a partir de los esquemas a disposición. Ni que hablar cuando le ofrecemos la posibilidad de elegir entre *pararse en el cinco y avanzar tres* o *pararse en el tres y avanzar cinco*. No puede comprender qué le estamos diciendo porque ello requeriría de la reversibilidad. Para Sandro, no es lo mismo empezar del cinco que empezar del 3, y por eso nos pide que precisemos *¿el tres o el cinco?* Somos nosotros los que le estamos pidiendo *cualquier cosa*.

¿Y Mindy? ¿Qué le estamos pidiendo cuando le pedimos que resuelva el problema de las tostadas? Veamos qué operaciones debería realizar:

1. Recortar información numérica a partir de un enunciado verbal.
2. Tornar significativo ese enunciado estableciendo una referencia que le dé sentido. En general, se trata de relacionar con representaciones que provienen de la propia experiencia.
3. Realizar un proceso de abstracción que le permita no quedar capturada a la propia experiencia, no quedar adherida a ella, para poder pensar en términos de transformaciones de cantidades.

4. Inferir el tipo de transformación de cantidades a partir del enunciado verbal.
5. Formular esa transformación en el lenguaje de las matemáticas.
6. Seleccionar un procedimiento que le permita llegar a un resultado numérico.
7. Incluir ese resultado en la respuesta a la pregunta del problema planteado.

Esta enumeración no exhaustiva de tareas nos puede servir para pensar sobre las dificultades y obstáculos que se van planteando a los y las estudiantes. También nos advierten acerca de las condiciones particulares del sujeto, cognitivas y subjetivas, requeridas para resolver determinados problemas aritméticos.

Dejamos los recortes de Iván y Lola para que ustedes puedan seguir pensando en esta dirección: produciendo observables acerca de la propuesta, de las condiciones particulares del sujeto que puede leerse en las respuestas, de las intervenciones que podrían permitir a estos niños y niñas avanzar en su proceso de aprendizaje.

En general, se trata de niños y niñas cuya condición cognitiva (nos estamos centrando en esta condición) no les permite responder a la demanda escolar en los términos en que ella se plantea. Y no estamos hablando de un CI por debajo de la media. Estamos hablando de la posibilidad de abstraer, generalizar, comparar, categorizar. Estamos hablando de las estructuras cognitivas y de su funcionamiento. Estamos hablando de la posibilidad de construir conceptos operativos que nos permiten resolver numerosas situaciones, aun las totalmente nuevas. Cuando el niño o la niña no cuentan con esa posibilidad, en el punto en el que la escuela se lo demanda, debe aprender una respuesta para cada situación. Por eso,

a veces, da la impresión de que se olvidan: *Se lo enseñás, lo aprende, y al otro día se lo olvidó*. Es cuando aparece la pregunta por la memoria, ya sea bajo la forma de un déficit: *¿Tendrá una falla en la memoria?*; ya sea bajo la forma de un exceso: *El problema es que aprende de memoria en lugar de razonar*.

Queremos abrir una pregunta, problematizar lo que hace a la dimensión cognitiva, a las dificultades y obstáculos en el aprendizaje en los que lo cognitivo tiene una participación significativa. Lejos de querer retroceder hacia esa pregunta que tanto daño hizo a la psicopedagogía: *¿Se trata de un problema emocional o cognitivo?* Iniciamos proponiendo la necesidad de salir de planteos escisionistas. Nos situamos en el lugar de una psicopedagogía cuyas unidades de análisis están constituidas por relaciones. El sistema cognitivo forma parte de una trama, y su desarrollo y su funcionamiento son en contexto, situados. Estamos resaltando, recortando una dimensión que suele quedar silenciada, invisibilizada. Creemos que se trata de una temática de la que resulta difícil hablar, que cuando mencionamos algo acerca de la dimensión cognitiva sentimos que *estamos poniendo techo...* O que *estamos etiquetando...* O que se trata de otra forma de medición de la capacidad intelectual. Y ahí se produce una renuncia que se acerca mucho al abandono, al descuido: dejamos a Sandro, a Lola, a Mindy, a Iván desamparados frente a propuestas, preguntas, problemas que para ellos no tienen sentido. Por tanto, los dejamos en un lugar de exclusión. Repetimos: lo que pretendemos es problematizar este campo. Abrir una pregunta que, a veces, parece clausurada.

Cierre a cargo de Guy Brousseau

¿Por qué las matemáticas? Para Brousseau (1990 y 1991), no se hace matemática solo cuando nos ocupamos de los proble-

mas, sino que también tiene que ver con construir preguntas, modelos, lenguajes. Tiene que ver con debatir, escuchar, argumentar, oponerse. O sea, la enseñanza de la matemática escolar no tiene que ver solo con números. Y para que ello sea efectivamente así, es necesaria una permanente vigilancia epistemológica. Finalizamos dando lugar a sus palabras:

El argumento más fuerte, desde mi punto de vista, concierne a la enseñanza obligatoria. La obligación de vigilancia epistemológica es más fuerte en ella y se dobla en una obligación moral imperiosa. No se trata solo de enseñar los rudimentos de una técnica, ni siquiera los fundamentos de una cultura científica: las matemáticas en este nivel (se refiere a la enseñanza obligatoria) son el primer dominio —y el más importante— en que los niños pueden aprender los rudimentos de la gestión individual y social de la verdad. Aprenden en él —o deberían aprender en él— no solo los fundamentos de su actividad cognitiva, sino también las reglas sociales del debate y de la toma de decisiones pertinentes: cómo convencer respetando al interlocutor, cómo dejarse convencer contra su deseo o interés, cómo renunciar a la autoridad, a la seducción, a la retórica, a la forma, para compartir lo que será una verdad común... Soy de los que piensan que la educación matemática, y en particular la educación matemática de la que acabo de hablar, es necesaria para la cultura de una sociedad que quiere ser una democracia. La enseñanza de la matemática no tiene el monopolio ni del pensamiento racional ni de la lógica ni de ninguna verdad intelectual, pero es un lugar privilegiado para su desarrollo precoz (Brousseau, 1991: 19-20).

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum. Sobre el método*. Adriana Hidalgo.
- Bertoldi, S. y Enrico, L. (2018). Análisis epistemológico de un concepto de Norma Filidoro: los contenidos escolares como instrumento clínico en el diagnóstico psicopedagógico. *Diálogos Pedagógicos*, vol. 16, núm. 31, pp. 67-78. En línea: <[https://doi.org/10.22529/dp.2018.16\(31\)05](https://doi.org/10.22529/dp.2018.16(31)05)> (consulta: 23-09-2025).
- Brousseau, G. (1990 y 1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas? *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 8, núm. 3 y vol. 9, núm. 1.
- Castorina, J. A. (2017). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. 25 años después. Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C. y Mantegazza, S. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. FILO: UBA.
- Castorina, J. A. y Filidoro, N. (2020). Sobre la posibilidad de una psicopedagogía enmarcada programáticamente en la perspectiva del pensamiento complejo. Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C. y Mantegazza, S. (comps.), *La Psicopedagogía en tiempos de interpelaciones*. FILO: UBA.
- Educ.ar (2013). *El error constructivo en la clase de matemática*. En línea: <<https://www.educ.ar/recursos/120092/el-error-constructivo-en-la-clase-de-matematica>> (consulta: 23-09-2025).
- Piaget, J. (1976). *La toma de conciencia*. Morata.
- Rivière, A. (1984). *La psicología de Vygotski*. Aprendizaje Visor.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (comps.) (2018), *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. CLACSO.

Vicisitudes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en la escolaridad primaria

Flavia Terigi

Tres consideraciones iniciales

Gracias, Norma, por ponerle humor al inicio. Confieso que venía de pésimo humor, muy incómoda por los esfuerzos que estamos haciendo, en el contexto en que nos encontramos,¹ para concentrarnos en las actividades que tenemos que hacer; no puedo comenzar a exponer como si no pasara nada. Estoy muy preocupada por el futuro. El jueves a la tarde, al mismo tiempo que preparaba lo que les voy a presentar, bajaba los materiales de las actualizaciones académicas del INFOD, que se pusieron en libre disponibilidad. Los bajaba porque ya tuvimos la experiencia en el 2015² con todos los documentos producidos en el marco de los programas de formación permanente y desarrollo curricular: se bajaron de los sitios oficiales, por ejemplo, del Ministerio de Educación y del INFOD. Sé que todxs quienes estamos aquí pensamos distinto, que votamos distinto, que tenemos

1 Se refiere a la proximidad del cambio de gobierno en la Argentina.

2 En el inicio de la presidencia de Mauricio Macri (diciembre de 2015-diciembre de 2019).

una distinta posición respecto de la situación en la que se encuentra el país y de lo que pueda pasar en el futuro. Por eso, dadas las diferentes posiciones, me interesa poner de relieve lo que considero que está en juego a partir de ahora.

Lo que he hecho en toda mi vida fue estudiar los problemas de la educación; muchos y muchas de ustedes lo han aprovechado, han leído mis artículos, han visto y circulado los videos, han estado en los cursos de posgrado o en las conferencias. Pues bien, tal vez no todxs hayan advertido que todo eso fue posible gracias a la universidad pública.

Además, soy rectora de una universidad nacional.³ La semana pasada, escuchaba a quien fue la vicerrectora de esa universidad en el año 2001⁴ su relato sobre las decisiones que debió tomar cuando llegó el recorte —indicado por decreto⁵— del 13% de los salarios de todxs lxs empleadxs públicxs, incluyendo lxs docentes y no docentes de las universidades; me imaginaba a mí misma en esa situación, y pensaba: “No puedo creer las cosas que tengo que estar pensando en este contexto”.

Entonces, solo quiero que cada palabra que voy a decir, cada idea que voy a compartir, cada ejemplo que les voy a presentar les resuene como algo que es posible porque hay un interés de la universidad, de la universidad pública, por ir a estudiar algo tan (aparentemente) lejano como la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales pequeñas. No hay mercado que haya abierto nunca una escuela rural pequeña, y no hay mercado que vaya a pagar una investigación sobre

3 La Universidad Nacional de General Sarmiento.

4 Susana Hintze, vicerrectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento (1998-2002).

5 Decreto n.º 896/01, que había establecido una reducción del 13% en los haberes de los empleados públicos a partir del 30 de agosto de 2001.

una escuela rural pequeña. Entonces, disfruten por las dudas, porque puede llegar a faltar.⁶

Quiero decir dos cosas más. Soy profesora en esta facultad, enseño una materia que se llama *Psicología Genética y Aprendizajes Escolares*. Nosotrxs damos una versión, desde nuestro punto de vista, sumamente actualizada de la psicología genética y discutimos mucho las versiones desactualizadas: hay críticas a la psicología genética por obras que Piaget escribió en el año 1934... Hay en esta desactualización un problema bastante importante. Entonces, aunque voy a usar algunos conceptos conocidos (voy a hablar, por ejemplo, de *esquemas*, voy a hablar de *marcos de asimilación*), no voy a estar diciendo *psicología genética* todo el tiempo, pero quiero que sepan que la psicología genética es una disciplina dinámica, en la que hay producción de investigación y hay investigadores e investigadoras, como yo misma, que producimos con un marco conceptual que tiene a las conceptualizaciones de la psicología genética como parte del mapa.

La segunda cosa que voy a decir, debido a que esta mesa se titula “Vicisitudes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en la escolaridad primaria”, es que no soy una especialista en didáctica de matemáticas. Dirijo desde hace muchos años, en esta facultad, una secuencia de proyectos de investigación —que comenzaron siendo dirigidos por Delia Lerner, y que después pasé a dirigir yo—, que empezaron estudiando las cuestiones vinculadas con la construcción escolar del sistema de numeración, y que fueron derivando en los últimos años al estudio de cómo el conocimiento matemático, en particular el conocimiento numé-

6 El año que siguió me ha dado la razón: los recortes presupuestarios a las universidades nacionales fueron mayores de lo que habíamos imaginado, tanto los recortes directos (por ejemplo, el congelamiento de la cuota de gastos de funcionamiento durante los primeros meses del año 2024 y la cancelación total de la obra pública, entre otros) como el deterioro de los salarios y la disminución de las inversiones en ciencia y tecnología a mínimos como no se tenía registro.

rico, ingresa y circula en las aulas de las secciones múltiples de escuelas rurales. Entonces, nada que yo vaya a decir tiene la precisión que podría tener esto mismo dicho por alguien que provenga de la didáctica de matemáticas. Lo que sucede es que alguien que se dedique a la didáctica de matemáticas solo ocasionalmente puede hacer estudios en escuelas rurales, y yo vengo haciendo esto desde hace muchos años: mi tesis de maestría (Terigi, 2009) fue sobre enseñanza en escuelas rurales y mi tesis de doctorado (Terigi, 2013), también. Es desde esa perspectiva que hablaré de la enseñanza de ciertos contenidos matemáticos.

Plan de exposición

Estructuré mi exposición en dos partes. Una primera parte va a tratar sobre aportes específicos de la psicología genética al tema de esta mesa. La segunda parte va a proponerles compartir algunos elementos para reflexionar sobre las vicisitudes de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática a partir de nuestras investigaciones sobre la enseñanza del sistema de numeración en escuelas primarias rurales pequeñas.⁷

Aportes específicos de la psicología genética

De todo lo que se podría decir sobre los aportes de la psicología genética, subrayaré dos asuntos sobre los que me parece que esta disciplina hace un aporte original respecto de otras perspectivas psicológicas que también hacen aportes para entenderlos. Los dos que elegí son una marca propia de la psicología genética. Me refiero a la especificidad del objeto en los procesos de construcción de conocimiento y a la

7 Más adelante, se realiza una precisión sobre la expresión escuelas primarias rurales pequeñas.

conceptualización del saber, en particular del saber escolar, desde el punto de vista psicológico. Lo que voy a plantear sobre estos dos asuntos acaso sean pinceladas de todo lo que hay para decir sobre el tema, pero me gustaría empezar por acá justamente porque enseño *Psicología Genética y Aprendizajes Escolares* en esta facultad.

Empecemos por la **especificidad del objeto**. La epistemología genética, como ustedes saben, sostiene una tesis general sobre la posición del objeto en el proceso de conocimiento. Según esta posición general, el sujeto construye el conocimiento en interacción con el objeto. Eso de *Piaget y el sujeto solitario*... tachen. El sujeto construye conocimiento en interacción con el objeto, y además el objeto está presente en situaciones que son sociales, no son objetos que flotan en un mundo sin personas. Es un sujeto, dicen Ferreiro y Teberosky (1985), que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo. La psicología genética le ha prestado enorme atención a esta cuestión que es la interacción con el objeto y, por lo tanto, argumenta sobre la especificidad del objeto en distintos campos de conocimiento. Acá hay otra idea errónea para tachar, que sostiene que *la psicología genética describe los mecanismos generales del conocimiento y no se ocupa de conocimientos de dominio*; esto no es así.

La psicología genética argumenta sobre la especificidad del objeto en distintos campos de conocimiento y sobre el rol del objeto en un constructivismo que es interaccionista. Acá hay otro problema: todos sabemos que Piaget es constructivista, pero se olvida que su epistemología es *también* interaccionista y realista crítica. Y si no tenemos presentes las tres tesis epistemológicas, nos estamos perdiendo mucho: hay constructivismos solipsistas; hay constructivismos sin otros sujetos; hay constructivismos casi sin objetos. Pues

bien, ninguno de esos constructivismos es el constructivismo piagetiano. Para el constructivismo piagetiano, la diferencia entre objetos de conocimiento exige que, aunque se pueda describir un mecanismo constructivo general, ese que sabemos todos (esquemas de asimilación... acomodación...), hace falta estudiar la peculiaridad de los procesos constructivos en virtud de la especificidad de los objetos en distintos campos. Tenemos hoy mucha familiaridad con materiales empíricos que muestran que, frente a muy diversos objetos de conocimiento, los niños, las niñas, producen hipótesis, aproximaciones, modos de abordaje *originales*. Originales en el sentido de no completamente reductibles a cualquier explicación previa que hubieran podido recibir. El aporte específico que hace la psicología genética reside en sostener que estos modos de abordaje originales no son solo respuestas interesantes de sujetos relativamente inexpertos frente a objetos desconocidos. Todos hemos leído protocolos de investigación piagetiana donde las respuestas de los niños son interesantes, desopilantes, encantadoras, divertidas, desconcertantes, pero no es ese el punto. El punto es que este tipo de respuestas de los sujetos constituyen el testimonio de un proceso de construcción de herramientas intelectuales en cuyo desarrollo y a través de las cuales se constituye un determinado conocimiento sobre la realidad.

Cuando la investigación didáctica integra la perspectiva constructivista —nosotros trabajamos en un tipo de investigación sobre la enseñanza que integra la perspectiva constructivista—, tiene como uno de sus rasgos específicos la consideración sobre la especificidad del objeto de conocimiento en la construcción de contenidos escolares. Porque en cada situación escolar —esto lo escribió Delia Lerner hace mucho (Lerner, 2001)— en que se analiza el pasaje de menor a mayor conocimiento, cuál es el objeto sobre el que debe producirse el pasaje es un dato central.

Yo le agregaría esto: que, además, el objeto de conocimiento con el que se ponen en relación lxs chicxs cuando aprenden matemática en la escuela no es *la* matemática. Entonces, hay que estudiar no solamente el objeto de conocimiento matemático, sino las formas en que aparecen los objetos matemáticos en las instituciones. Sadovsky (2019) diría que hay que estudiar el significado institucional del conocimiento matemático. Para cada objeto matemático, ese significado institucional está ligado a qué problemas se presentan para su tratamiento, qué representaciones se eligen de ese conocimiento, qué tipo de tareas se presentan a lxs alumnxs. Piensen, por ejemplo, en alfabetizar niñxs y alfabetizar adultxs. Se podría decir que el objeto es el mismo, el sistema de escritura y las prácticas sociales de lectura y escritura. Sí, pero al mismo tiempo, el objeto de conocimiento vive de cierto modo en cada tipo de institución, y entonces, cuando nosotros estudiamos los procesos de construcción del conocimiento, estudiamos el significado institucional y tenemos en cuenta que el sujeto está expuesto a una forma de presencia de un objeto de conocimiento, una forma de presentación del objeto de conocimiento.

De paso, esto permite discutir, ya no en el campo de la matemática sino en otros campos, con aquellas teorías del cambio conceptual que se sorprenden porque, a pesar de haber pasado por una situación de enseñanza de tal contenido, los sujetos siguen sosteniendo sus ideas originales sobre el tema. La pregunta debería ser: ¿exactamente a qué conocimiento estuvo expuesto el sujeto? Porque —por ejemplo— en el campo de la matemática, si el enfoque didáctico de los maestros y maestras de una escuela presenta de manera aditiva los elementos multiplicativos del sistema de numeración, hay muchas menos chances de que los/as alumnos/as lleguen a comprender los aspectos multiplicativos del sistema de numeración que si la presentación tiene en cuenta

aquellas características del objeto. Entonces, ¿cómo circula un conocimiento cualquiera? Es algo que nos tenemos que preguntar, en especial si vamos a alarmarnos por alguna clase de incumplimiento por parte de los sujetos de las expectativas que tienen quienes les enseñan. Una buena pregunta es: ¿qué oportunidades reales de interacción con el objeto de conocimiento ofrecemos?

El segundo asunto que quiero plantear tiene que ver con **la conceptualización del saber desde el punto de vista del sujeto**. Ustedes ya saben que la psicología genética propone, cuando trabaja en el marco de una investigación didáctica, generar situaciones de enseñanza en las que sea posible la interacción entre los marcos asimiladores de los alumnos y alumnas y las informaciones escolares, y que esas situaciones generen condiciones para que se puedan producir avances en la apropiación de los conocimientos. En esa preocupación por cómo ponemos en interacción los marcos asimiladores de los sujetos con la información escolar y cómo producir avances o generar condiciones que promuevan los avances, la psicología genética ha desarrollado una capacidad especial para analizar el saber desde las conceptualizaciones de los sujetos.

En investigaciones sobre la lectura de textos en Ciencias Sociales, una investigadora que también fue profesora de esta casa, Beatriz Aisenberg (2019), documenta una serie de fenómenos que se revelan en el análisis psicológico de lo que ocurre en sala de clases. Esa mirada psicogenética, esa mirada sobre los procesos de asimilación que los sujetos están llevando adelante cuando interactúan en la formación escolar, permite a Aisenberg distinguir, en la lectura de un texto, la información omitida, la información distorsionada, la información que genera cuestionamientos y se convierte en fuente de nuevas reflexiones, la información que se asimila, los cambios en las conceptualizaciones que terminan en saberes

escolares y los que no terminan así, porque no todo cambio que ocurre en la escuela se dirige inexorablemente hacia la forma canónica del saber escolar.

El análisis psicogenético ofrece herramientas únicas para analizar las transformaciones en las conceptualizaciones de los sujetos. En nuestros estudios sobre el aprendizaje del sistema de numeración en escuelas primarias rurales pequeñas,⁸ nos apoyamos en el análisis psicogenético para caracterizar la variabilidad de los estados de conocimiento que se encuentran en niños y niñas en el inicio de la escolaridad primaria. Como ya he planteado en estas jornadas en ediciones anteriores (por ejemplo, en Terigi, 2018), el sistema escolar está construido sobre el presupuesto de que el agrupamiento por edades garantiza cierta homogeneidad, pero la investigación psicológica mostró, hace ya mucho tiempo, que semejante cosa no existe. Hay una variabilidad de posiciones de los sujetos en el inicio de la escolaridad primaria que hemos documentado, particularmente sobre el sistema de numeración (Terigi, 2013). Pero, además, conocer por investigaciones propias y de otros cómo se va produciendo el pasaje de menor a mayor conocimiento permite anticipar posibles direcciones de avance de los conocimientos de cada niño y cada niña en un determinado marco didáctico. Tener una representación de cómo se producirían los avances de los sujetos, tener una herramienta que te permita saber en qué punto se encuentra el sujeto para anticipar a partir de allí los posibles avances, son aportes muy importantes para la construcción de una rúbrica que no sea simplemente *hizo o no hizo o participa comprometidamente o se engancha con la tarea*,

8 Se trata, como se dijo, de una serie de estudios. En la actualidad, el proyecto UBACyT 20020220100243BA "La enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración en secciones múltiples rurales: articulaciones entre los saberes escolares y los fondos de conocimiento numérico" (Programación Científica 2023 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, Grupos Consolidados).

sino para mirar en particular los procesos de construcción de los conocimientos matemáticos que están teniendo lugar en la escuela.

Vicisitudes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la matemática en las escuelas primarias rurales pequeñas

Paso a compartir con ustedes algunos elementos para reflexionar sobre las vicisitudes de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento matemático, en particular del sistema de numeración, a partir de nuestras investigaciones en escuelas primarias, rurales, pequeñas. Y ahora sí explico por qué escuelas “primarias, rurales, pequeñas”.

Comencemos por “pequeñas”. Nosotras estudiamos un tipo particular de escuela rural, que es la escuela rural pequeña, porque lo que a nosotras nos interesa de esa condición de pequeña es el *plurigrado*. Nos interesó estudiar los plurigrados, en principio, porque pensábamos que en ellos íbamos a encontrar toneladas de innovación pedagógica. Cualquiera de ustedes que se haya formado o esté formándose para ser maestra o maestro sabe que la/lo están formando para el aula monogrado. Si de pronto el primer trabajo (y es el primer trabajo de muchos maestros y maestras dentro de la Provincia de Buenos Aires) es en una escuela rural pequeña, lo que te puede pasar es que te encuentres con un plurigrado. Entonces, se te queman los papeles: a inventar se ha dicho...

Ya está muy instalada en la discusión educativa la distinción entre *modelo organizacional* y *modelo pedagógico* (propuesta en Terigi, 2009), y nosotras venimos planteando que el sistema educativo, en el mundo, en la Argentina, a lo largo de la historia, ha generado numerosos modelos organizacionales (el aula monogrado, el plurigrado rural, los agrupamientos por ciclo, las escuelas no graduadas, las clases de apoyo... podría

hacer una lista larga), y sin embargo ha generado relativamente pocos modelos pedagógicos. No hay una correspondencia entre los conocimientos que tenemos sobre cómo organizar la enseñanza y todas las posibles situaciones que el propio sistema reconoce que son situaciones en las cuales podrías tener que enseñar. Nosotras venimos de manera insistente estudiando este tema.

Hice mi tesis de maestría sobre este tema pensando, como decía, que iba a encontrar toneladas de innovación pedagógica... La tesis debería haber venido con un subtítulo o un aviso: “Esta investigación terminó con muy pocas conclusiones interesantes”. Yo quería ir a buscar innovación y lo que terminé tratando de entender es por qué se repite el modelo de la enseñanza simultánea (lo mismo, a todos, al mismo tiempo) en un modelo organizacional en el que es evidente que no funciona. Y tratando de advertir qué se pierde en función de la utilización de ese modelo pedagógico de la enseñanza simultánea en un modelo organizacional tan distinto al aula monogrado.

“Lo rural” también tiene su importancia. Lo rural quiere decir distintas cosas en la imaginación de cada uno de nosotros. Quiere decir, por ejemplo, un tipo de territorio, ya que la ruralidad es muy diversa. No es lo mismo la ruralidad agrícola de la zona núcleo de la Argentina que la ruralidad campesina de Santiago del Estero o la ruralidad de las comunidades mapuches cercanas al volcán Lanín. A toda esta diversidad, las categorías educativas la llaman “rural”. Aquí hay un problema interesante para lo que voy a tratar enseguida, que es el problema de las relaciones entre el conocimiento cotidiano y el escolar. El conocimiento cotidiano es muy distinto en cada una de estas zonas que estoy describiendo, que son todas rurales pero que ofrecen diferentes posibilidades de interacción con el conocimiento matemático según cómo se organiza la actividad productiva.

De nuestras investigaciones sobre escuelas rurales pequeñas, quiero traer aquí dos aportes: uno vinculado con la relación conocimiento cotidiano-conocimiento escolar, y el otro, con las interacciones en sala de clases.

Comencemos por las **relaciones entre conocimiento cotidiano y conocimiento escolar**. Los niños y las niñas construyen conocimiento en su ambiente familiar y comunitario, y eso vale para los niños y las niñas que viven en el barrio de Caballito en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y para los niños y las niñas que viven en las comunidades mapuches cercanas al volcán Lanín. El problema es que, como el ambiente familiar y comunitario es muy diferente, entonces, relevar los conocimientos que pueden elaborar las niñas y los niños en su vida cotidiana es muy importante para poder analizar las posibles conexiones entre esos conocimientos cotidianos y aquellos que se proponen en las clases de las escuelas rurales a las que asisten lxs niñxs.

Hay una tesis de una colega de Entre Ríos (Rougier, 2017) que propone la categoría “abreviación del contexto”. Ella sostiene que en la escuela a veces relevamos los conocimientos cotidianos de lxs chicxs como para hacer allí un pequeño gesto de reconocimiento del contexto, pero después eso que relevamos no entra en relación con los contenidos que la escuela tiene la responsabilidad de transmitir; abreviamos el contexto, dice, y pasamos a otra cosa. Si nosotros nos tomamos en serio que el conocimiento se aborda desde los marcos asimiladores, esos marcos que son construidos por lxs niñxs en su vida cotidiana incluyen los modos de entender y valorar el mundo y los conocimientos que construyen en ciertas actividades cotidianas.

Muchas actividades cotidianas en zonas rurales son como las de cualquier niñx: mirar la televisión o jugar a las cartas. Pero otras son muy distintas: por ejemplo, participar en las actividades productivas de la familia. Sea porque trabajan o

sea porque acompañan a la familia —que es un modo que tiene la familia de cuidarlos— cuando hacen embutidos o están recolectando huevos y separándolos para la venta. Para esos conocimientos, para esos modos de entender y valorar el mundo, para esos saberes desarrollados a partir de prácticas sociales específicas, en actividades de la vida cotidiana, en psicología tenemos una categoría que es *fondos de conocimiento* (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005); una categoría de la psicología cultural.

A través del estudio etnográfico que lleva adelante Jennifer Spindiak (tesis de maestría en curso⁹), hemos relevado cantidad de cosas que los chicos y las chicas saben y aprenden en su vida cotidiana y que van trayendo a las clases hasta que comprenden que no tienen ningún lugar en la clase; entonces, dejan de aparecer. Un día pueden dar un ejemplo: “Sí, yo el otro día vi que de un chanco de tantos kilos sacaron tanta grasa...”, y la maestra de primer grado escucha y piensa: “Los kilos vienen después”. Lo está pensando de buena fe, porque tiene un *currículum* que seguir y no sabe qué hacer con los kilos en primer grado de la escuela primaria, ni sabe qué entiende el niño cuando dice kilos. El niño escuchó decir un chanco de tantos kilos... y le da a esa información un significado que hay que explorar; tenemos que ver cuál es. Contemplar los fondos de conocimiento de los estudiantes para la enseñanza de los contenidos es un desafío para cualquier escuela. En la escuela rural de zonas agrícolas se hace muy evidente que los chicos tienen contacto con conocimientos sobre medidas, medidas de las magnitudes más diversas: desde el peso de un chanco hasta el tamaño de un terreno, pasando por los metros lineales de un alambrado. O están en contacto con instrumentos distintos de medición del peso y

9 Tesis de maestría en curso: “Aprendizajes numéricos en contexto rural: un estudio etnográfico de los fondos de conocimiento de niños y niñas que inician la escolaridad primaria”. Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

saben hacer comparaciones rápidas que sirven para la vida cotidiana, no para la medición científica pero sí para un cálculo cotidiano. Y la pregunta es: ¿qué lugar tiene todo eso en el trabajo escolar?

Nosotras, en la actualidad, estamos trabajando con un grupo de maestras rurales sobre esta relación. Les pongo dos ejemplos del tipo de trabajo que hay que hacer para que el conocimiento matemático que forma parte de los fondos de conocimiento encuentre un lugar en el aula.

El primer ejemplo: hay que razonar acerca de la diferencia que existe entre contar colecciones dispersas, como el conteo de animales, y contar una colección que se puede manipular y organizar, como cuadernos, lápices o libros. Hay un conteo que enseña la escuela que es un conteo totalmente ordenado. En la vida cotidiana de estos chicos, el conteo es un poquito más desordenado, salvo que lo tengas controlado, por ejemplo, haciendo que los animales pasen por un cuentaganado.¹⁰ Acá mismo, en esta sala, se podría decir “bueno, a ojo de buen cubero, hay tantos asistentes”, pero sería una simple estimación que no resistiría un requerimiento de precisión. Para lxs chicos, es importante pasar del “más o menos” del conteo cotidiano a la precisión del conteo escolar. Para eso, hay que poder explicar la diferencia, pero un/a docente no tiene la necesidad de explicarla si no sabe que lxs chicxs cuentan de otro modo en la vida cotidiana.

Otro ejemplo se refiere a recuperar los conocimientos que lxs chicxs tienen en relación con distintos instrumentos de medición y para qué se usan al trabajar en diferentes escalas. Porque no es lo mismo una balanza para pesar un embutido que ya está preparado que una balanza para pesar un chanchito vivo. Diversos instrumentos de medición permiten tra-

10 Instrumento manual que permite llevar un registro de la cantidad de animales mediante correspondencia uno a uno entre animales y toques en el instrumento. Se utiliza también para contar público que asiste a un evento, pasajeros en un medio de transporte, etc.

bajar en diferentes escalas, y los nenes y las nenas que están en contacto con ellos tienen distintos puntos de conocimiento respecto de los modos de representación de cambios en las magnitudes que los niños y niñas que no participan en estas prácticas. Es superinteresante para trabajar matemática en la escuela, pero hay que saber que los chicos tienen esa vida cotidiana. En fin, el conocimiento se construye, como viene proponiendo la psicología genética hace tiempo, por aproximaciones sucesivas, y lo que los niños y niñas ya saben se pone en juego cuando aprenden conocimientos nuevos.

Retomo ahora a Patricia Sadovsky (2019), especialista en didáctica de la matemática, que sostiene que es frecuente que identifiquemos ciertos saberes como típicos de un año escolar determinado (por ejemplo, las tablas son de tercero y las divisiones, de quinto), y agrega:

Aunque corremos el riesgo de presentar las cosas de manera un poco rígida y dicotómica, queremos subrayar la diferencia entre una visión de progreso en los aprendizajes que se basa en avanzar en el programa y otra, que se sustenta en la resignificación y la reorganización de las ideas a raíz de las interacciones que tienen lugar cuando se abordan colectivamente cuestiones complejas. Un tiempo que avanza acumulando saberes, contrapuesto a un tiempo que va y viene transformándolos. (Sadovsky, 2019: 109)

Sobre esto hay mucho para pensar, particularmente en la enseñanza de matemáticas, en la cual la cuestión de la secuencia ha gobernado la manera de entender las propuestas didácticas y, por ello, es muy difícil, para una maestra que piensa que los niños todavía tienen que aprender el sistema de numeración, hacer algo con los conocimientos sobre medición que han construido en la vida cotidiana.

El otro aporte de nuestras investigaciones que quiero plantear tiene que ver con **las interacciones de los chicos y las chicas en la sala de clase**. Primero quiero decir que, en el caso de los nenes y las nenas que viven en zonas rurales, hemos podido documentar, a través del estudio etnográfico ya referido de Spindiak, que lxs chicxs presencian y participan de una variedad de intercambios que involucran reciprocidad y que participan en redes sociales con vecinos, con familiares, con amigos. Redes sociales presenciales: no las redes sociales de las plataformas, sino redes de interacción presencial cotidiana que permiten la realización de actividades como todas las que describí antes. Estas variadas formas de interacción son estrategias de la vida extraescolar que pueden resultar útiles para el aprendizaje escolar y que plantean un tipo de vínculo muy diferente, porque dentro del aula los vínculos están predeterminados principalmente por la relación docente-alumnos. A partir de estas redes, lxs chicxs saben otras cosas sobre la interacción social que tienden a quedar suspendidas cuando entran a la escuela.

Nosotras subrayamos, en el caso de la escuela primaria rural pequeña, la importancia del trabajo autónomo entre pares; esto quiere decir la importancia de momentos en los cuales los chicos y las chicas desarrollan la actividad escolar sin la intervención directa del docente, porque si el docente no puede generar estos espacios, no tiene posibilidad de llevar adelante ajustes de la enseñanza para los distintos grados escolares. En el marco del trabajo autónomo entre pares, la importancia de la ayuda entre pares es un punto superinteresante para aprender: ¿qué quiere decir que entre pares se pueden ayudar?, ¿qué quiere decir que chicos de primero, segundo, tercero, cuarto grado pueden estar trabajando juntxs en una actividad del campo de la matemática?

En particular sobre el sistema de numeración, chicas y chicos trabajan juntos no para que el que ya sabe resuelva

el problema, sino para que todos aprendan. Pues bien, para que eso sea posible, hay que desarrollar algunas formas de interacción entre los chicos que tienen que ser objeto de enseñanza. Por ejemplo, un sujeto que ya sabe cómo resolver algo tiene que aprender a explicar una estrategia, porque no es lo mismo saber algo que poder conceptualizarlo. Para el aprendizaje escolar, durante mucho tiempo alcanzó con saber algo. En los plurigrados rurales, para la interacción con otros, además de saber, hay que poder explicar eso que se sabe. Hay una pregunta muy fértil para que los chicos trabajen entre sí, que permite que uno le diga a otro “para contar más fácil, ¿sabés cómo hago yo?”. Para ese “¿sabés cómo hago yo?” hay que construir la explicación. Por ejemplo, hay que aprender a seguir y sostener el razonamiento de un compañero, o el que está escuchando “cómo lo hago yo” tiene que poder seguir mi razonamiento. Hay que poder entender la duda o el error del compañero, darle algún significado: “Ah, ya entendí... lo que pasa es que él está mirando esta parte del número”. Poder hacer eso es poner en juego conocimiento matemático.

En fin, trabajar entre pares es imprescindible en la escuela rural primaria pequeña. Yo creo que es imprescindible en la vida, pero en las escuelas rurales pequeñas no se puede siquiera imaginar una jornada escolar en la que no haya momentos en los que los chicos trabajen juntos de manera autónoma. Y eso requiere de parte de los maestros y las maestras algunas formas de trabajo formativo con los chicos para que ese momento de trabajo autónomo, sin intervención directa del docente, sea provechoso.

Por otro lado, aun cuando trabajen solos, lo que los chicos y las chicas pueden hacer está muy vinculado con las intervenciones docentes y sus posibles relaciones con los aprendizajes de los niños y las niñas. Por ejemplo, los modos en que el docente recupera las intervenciones infantiles en la

clase. En la tesis de maestría que está desarrollando Valeria Buitron,¹¹ ella está trabajando para codificar los distintos modos de intervención de las docentes en la clase, y se ha centrado en un tipo particular de intervención que es cómo recuperan las intervenciones infantiles. Los chicos dicen algo en clase a propósito de una actividad; Buitron analiza qué hace el/la maestro/a con esa intervención que los chicos realizaron.

1. El/la maestro/a puede repetir la intervención infantil, esto es, volver a decir lo que dijo el niño sin enunciar ningún destinatario y sin ninguna intencionalidad específica.
2. Puede socializar una intervención, una respuesta o procedimiento infantil, retomar algo de lo dicho por un niño o una niña poniéndolo a consideración del resto de la clase con una intencionalidad específica; por ejemplo, “Marcela dijo que...”, “Ahora vamos a ver si...”.
3. Puede (un tercer tipo de intervención) proponer una discusión sobre esta intervención infantil para socializarla, pero agregando una pregunta que invite a lxs niñxs a participar de una discusión sobre aquello que se socializó.

Como ustedes pueden imaginar, las consecuencias de estos distintos modos de intervenir son muy diferentes. Es razonable sostener la hipótesis de que intervenciones tan distintas pueden configurar escenas diferentes para los aprendizajes de lxs chicxs. No es lo mismo que estas intervenciones se

11 Tesis de maestría en curso: “El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico y sociocultural de enseñanza del plurigrado de las escuelas rurales”. Maestría en Pedagogías Críticas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

produzcan azarosamente o que los/as maestros/as puedan planificarlas para que tengan cierto impacto en los aprendizajes infantiles. Se requiere, entonces, un trabajo de formación de los maestros y las maestras. Después está el tema de si los niños y las niñas aprenden esas formas de interacción de los maestros y las maestras para llevarlas al trabajo autónomo que realizan con sus compañeros y compañeras.

Ya para cerrar, un minuto más para advertir que muchas de las situaciones didácticas que nosotras desarrollamos en las escuelas primarias rurales pequeñas son factibles por el modelo organizacional y por el enfoque en didáctica de matemáticas en el que trabajamos.

Por el modelo organizacional, es posible que niños de distintos grados participen de una misma situación con una consigna común. Es posible que la situación propuesta se construya en problema no para un grupo, sino para todos. Es posible que haya algunas situaciones diversificadas tanto para aquellxs chicxs que necesitan aprender un contenido como para aquellxs chicxs de los grados más avanzados, y es posible que se promuevan intercambios entre niños y niñas de distintos grados. En una escuela primaria con aulas monogrado, habría que hacer algo con la organización cotidiana para que alguna de estas cosas fuera posible. Aunque en un aula monogrado también hay mucha diversidad, en la escuela rural pequeña la diversidad está establecida por el propio sistema.

Las situaciones son posibles, además, por el enfoque en didáctica de la matemática con el que trabajamos. Debido al enfoque, es posible que se puedan modificar algunas variables didácticas para adaptar la situación propuesta a las necesidades de aprendizaje de cada niño y cada niña. Por el enfoque didáctico, es posible y necesario que haya mucho trabajo colectivo y también individual. Aquello que defiende tanto Sadosky: el *tiempo para pensar*, que no te pidan traba-

jo grupal sin haber tenido un minuto para pensar acerca del tema sobre el que te proponen trabajar. Que haya instancias de puesta en común, que se propicie la enseñanza de la argumentación, que se habiliten distintos procedimientos de resolución, que haya sistematizaciones del trabajo realizado y escrituras colectivas de las conclusiones en portadores. El enfoque didáctico le da relevancia a esta clase de condiciones para el aprendizaje de matemáticas.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2019). Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en Ciencias Sociales. Funes, G; Jara, M. (comps.), *Investigación y Prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales. Tramas y vínculos*. EDUCO.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (6.ª ed.). Siglo XXI.

Lerner, D. (2001). Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica. Castorina, J. A. (comp.) (2001), *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. EUDEBA.

McIntyre, E.; Kyle, D. y Rightmyer, E. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, vol. 17, núm.2, pp. 175-195.

Rougier, M. E. (2017). *La presencia del espacio social en el currículum real de las escuelas rurales*. Tesis de maestría. Maestría en Educación y Desarrollo Rural. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Sadovsky, P. (2019). La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones. Balagué, C. (comp.), *Bitácoras de la innovación pedagógica*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Terigi, F. (2009). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de maestría. Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas*

que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Programa de Doctorado "Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación".

Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. Filidoro, N. *et al.*, *Miradas hacia la educación inclusiva. II Jornadas de Educación y Psicopedagogía.* Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Parte IV

**Conversaciones en torno a las condiciones
necesarias para la construcción de
conocimientos y saberes en las infancias**

Construcción de entornos y propuestas pedagógicas inclusivas

La formación docente como tiempo y espacio para pensar de manera colaborativa el territorio escolar

*Vanessa del Carmen Casal, Cecilia Mercedes Fernández
y Verónica Rusler¹*

Breve historia y marco institucional

En este trabajo, presentaremos una experiencia en la formación docente en servicio que surge de la necesidad de acercar a los y las docentes una oferta formativa que acompañe las prácticas escolares brindando condiciones para la educación inclusiva. Se trata de un curso de desarrollo profesional al que llamamos “Construcción de entornos y propuestas pedagógicas inclusivas”, aprobado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que se dicta en una institución de nivel superior de formación docente. Dicho curso se enmarca en una historia de especialización desarrollada a partir de los espacios de definición institucional

1 Equipo de trabajo con formación de base en el campo de las Ciencias de la Educación y labor profesional en espacios de apoyo, de la educación especial, el nivel inicial, primario y nivel superior terciario y universitario, especialmente en la formación docente orientada a la educación inclusiva. Ese es nuestro campo de intersección y en el cual nos encontramos y conocimos.

que, desde el año 2009,² viene sosteniendo el Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N.º 6, Vicente López y Planes, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con la incorporación de contenidos relacionados con los modelos conceptuales, analíticos y teóricos acerca de la educación inclusiva, la construcción del concepto de discapacidad desde el modelo social, y ciertos principios y marcos regulatorios comprendidos desde la perspectiva de derechos.

Esta oferta de formación docente inicial se amplió, en 2013, por medio de la propuesta de posgrado brindada por la especialización docente de nivel superior en inclusión educativa (2013-2018). Se trata de una oferta extensa con cinco seminarios y cinco talleres, además de dos espacios de formación en investigación, que se orientan a la escritura del trabajo final. Dicha formación, transformada a partir de 2018 en la diplomatura en inclusión y convivencia escolar con perspectiva de género, actualmente desarrolla su novena cohorte y tiene una fuerte orientación hacia “la reflexión sobre y para las prácticas” (Schön, 1992), habilitando “un diálogo del pensamiento y la acción” (41).

Cabe aclarar que en el contexto de este escrito aludimos a estas experiencias como instancias de formación, como relación, en términos de Filloux (1994), y no de capacitación. Si bien es un término bastante presente en el vocabulario actual de los organismos y ministerios como la forma que abre o constituye una llave que pareciera ser la “solución técnica” a los diversos problemas, especialmente del campo educativo, consideramos que la experiencia que emprendemos en nuestra institución es, sobre todo, formativa. Al hablar de formación pensamos en las dos caras de la misma moneda,

2 Para ampliar, ver: <https://armandotramas.blogspot.com/2012/>.

cognición y emoción, retomando el concepto de *Perezhivanie* que las incluye por fuera del dualismo cartesiano.

Dice Silvia Dubrovsky (2023), en relación con el concepto mencionado en el libro *La potencia de un concepto vigotskiano*: “En *Perezhivanie*, las características personales y las del ambiente son dos atributos de una misma realidad; el drama social real que incluye pensamiento, acción y emoción en una unidad y no como un resultado fortuito de análisis externos” (Dubrovsky, 2023: 24).

Pensamos, entonces, la formación en una trama que lleva consigo conocer, implicarse y construir saberes en contexto y en situación. De este modo, el curso se incorpora a nuestra trama como una propuesta educativa integral ya que, si bien los y las profesionales de la educación cuentan cada vez más con ciertos saberes y discursos en torno a la educación inclusiva, ello/as mismos/as plantean una vacancia en la territorialización de estos saberes. En este sentido, los/as destinatarios/as son docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo formal y no formal, quienes afirman que el principal motivo de la elección de esta oferta formativa tiene que ver justamente con el hecho de que, desde la formación inicial y desde la práctica cotidiana, no cuentan con “herramientas” suficientes para enfrentar día a día situaciones para las cuales no se sienten preparados/as.

Por ello, en esta oferta formativa brindada a través del curso se problematiza la cuestión de una formación pedagógica orientada a la enseñanza que supere la idea de un saber técnico para situarse en un saber por construir “sensible” (Casal, 2020) vinculado al hacer, a las urgencias de las prácticas, a la disponibilidad y a la situación. También se problematiza la idea de que es necesario que la inclusión sea una acción que deba ser llevada adelante “por otros/as” y “sobre otros/as” para reconocer que es una práctica que va a planificarse, configurarse, ejercerse “con otros/as”. En este sentido, el

programa involucra también contenidos inherentes al trabajo colaborativo, la corresponsabilidad, la interdisciplina y la articulación intra e interinstitucional, así como también al protagonismo de los sujetos, en el marco de la educación como derecho.

La construcción de entornos que den la bienvenida y que alojen lo común y lo singular requiere saberes y prácticas en situación, y el contexto constituye un factor inherente a la propia definición de estos saberes. Es así que uno de los propósitos es acercar a los/as destinatarios/as una instancia de sistematización de las herramientas disponibles a nivel normativo, conceptual y metodológico, pero también una instancia de reflexión contextualizada, en los propios territorios en los cuales se desempeñan.

Se apunta no solo a potenciar y promover saberes para generar entornos y propuestas pedagógicas inclusivas, sino también aquellas que tienen que ver con pensar los diseños curriculares desde esta perspectiva, programar y gestionar clases con planificaciones diversificadas, atender a escenarios heterogéneos, intervenir a nivel institucional y comunitario, en definitiva, intentar repensar y transformar prácticas que, si bien buscan innovar, continúan reproduciendo la escuela tradicional.

Las políticas educativas, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, vienen proponiendo como líneas de acción prioritaria la inclusión educativa. Acercarse a los conceptos de inclusión y cultura inclusiva contextualizados en las características de las modalidades y niveles del sistema educativo implica el gran desafío de transformar esquemas y modelos de trabajo que los y las docentes sostienen en su accionar diario, a veces, sin cuestionarse. En esta línea, desde el año 2023, se propone este espacio formativo sosteniendo que los cambios conceptuales deben estar acompañados por una reflexión crítica y un trabajo con modalidad de taller

colaborativo que promueva el despliegue de estrategias que respondan a las demandas emergentes que identifican los/as docentes en la vida cotidiana de las escuelas.

El curso, de modalidad cuatrimestral, ya cuenta con cuatro cohortes finalizadas y está aprobada la realización de otras dos, en 2025.

La experiencia del curso

Cuando nos embarcamos en esta nueva experiencia, ya la diplomatura tenía un fuerte componente de contenidos constantemente en diálogo con la práctica, en tanto la recuperación de prácticas y saberes puestos en acción, para producir intervenciones desafiantes. Por lo tanto, cuando surgió la ocasión de —como institución formadora en el área de Postítulos—, complementar nuestra oferta con la modalidad de curso, creímos que sería una nueva oportunidad para enfatizar en un aspecto central: el giro en las prácticas, y un modo de llegar a más docentes.

Nuestra preocupación principal desde la formación docente era la reiterada expresión de que educadores y educadoras no se sienten “preparados/as para asumir prácticas inclusivas” o que sienten soledad en la puesta en marcha de la compleja tarea. Creemos que tanto las normativas como los marcos teóricos permiten ofrecer claves para desandar esas ideas previas; sin embargo, el foco de nuestra propuesta estaba en que los y las destinatarios/as pudieran advertir que desarrollar prácticas inclusivas era posible, atendiendo a su preocupación genuina acerca de la percepción sobre la “falta de herramientas” que poseen para tal fin.

Profundizando sobre este asunto, podríamos afirmar que son dos las dimensiones vinculadas con esta ausencia. Por un lado, la falta de herramientas encubriría fallas o vacancias re-

feridas a la “capacitación” pensada en términos de saberes que harían posible enseñar a ciertos estudiantes. Por el otro, la falta de herramientas remitiría también a la falta de recursos (humanos y materiales) para hacerlo posible (Casal y Néspolo, 2024).

Una forma de dar respuesta y a su vez desafiar esa falta de herramientas era poder leer las propias prácticas a la luz de los materiales que, desde los marcos teóricos, las normativas y las discusiones que se dan en el campo de la educación inclusiva les proponemos como estrategia formativa. Es por ello que en el desarrollo de este curso es tan importante el contenido que planificamos como la forma en que lo hacemos, en cada una de las clases y en las instancias de cierre y evaluación. Lo que podemos adelantar es que no se trata de usar la práctica como ejemplo de lo que señalan estos marcos, sino que, por el contrario, es la propia experiencia la que encuentra interés y motivación en dichas referencias.

En función de nuestros propósitos, consideramos importante priorizar los espacios de discusión plenaria y de producción grupal, aspectos que fuimos fortaleciendo a medida que avanzamos en las diferentes cohortes, así como también diversificar la modalidad de trabajo y los recursos utilizados. Nos encontramos en el aula de manera presencial y virtual, y en espacios sociales y culturales con diferentes materiales tecnológicos, filmicos, bibliográficos, museísticos, documentos normativos que se leen y analizan. Desde allí trabajamos en la construcción conjunta de un saber situado.

La apuesta es, a través de la formación, transformar la educación hacia la justicia educativa y social.

La formación como conversación y los marcos conceptuales como analizadores

La formación de posgrado durante la carrera docente nos ofrece la gran posibilidad de construir caminos de transformación que van y vienen a través de distintos espacios de formación. Por ello, como equipo docente, definimos conjuntamente un trabajo colectivo pero que, a la vez, nos ponía a cada una de nosotras al frente de alguna temática específica según nuestros propios recorridos profesionales.

La tarea de la enseñanza es llevada a cabo en la modalidad de pareja pedagógica y contribuye así a la dinámica y construcción permanente en coformación ya que, a la vez, entendemos que nosotras también vamos enriqueciendo y formándonos conjuntamente a partir de las problemáticas y situaciones que nos van trayendo los y las cursantes que se desempeñan en diferentes niveles, modalidades y tipo de gestión.

Los módulos que conforman el programa del curso funcionan como una hoja de ruta que se va desplegando clase a clase y conformando una caja de herramientas que cuenta con cuatro compartimentos para la construcción de entornos y estrategias pedagógicas inclusivas:

1. el modelo que nos da marco: el modelo social,
2. las normas que nos encuadran: el marco regulatorio,
3. el desafío que nos proponemos: la perspectiva de accesibilidad,
4. una idea transversal: el trabajo colaborativo.

Estas herramientas y marcos conceptuales funcionan como analizadores, en tanto objeto de interrogación y de búsqueda de nuevos recursos y experiencias. Al consultarles

a los/as cursantes respecto del interés por el espacio de formación, siempre hacen referencia a las necesidades y nuevos desafíos que les plantean las prácticas docentes. Del mismo modo, observamos gran necesidad y deseo de compartir y de traer experiencias de las aulas y las instituciones en las que trabajan. Es por ello que las prácticas están presentes en todo el trayecto formativo, y este finaliza con la escritura de un relato de experiencia, en parejas o tríos de estudiantes cuya elaboración es acompañada en la lectura y seguimiento por el equipo docente.

Esta perspectiva de formación enfatiza la idea de que los/as docentes cuentan con nutridos saberes construidos en la formación inicial y en la práctica profesional que desean enriquecer y problematizar desde una perspectiva situada, así como también ponerlos a disposición de otros y otras colegas con el fin de hacer del espacio de formación una comunidad de aprendizaje.

El curso brinda un espacio y un tiempo para el diálogo, la exposición de los propios puntos de vista, la escucha atenta de las ideas y experiencias de otros/as. La heterogeneidad de formaciones previas, ámbitos de trabajo, contextos geográficos y sociales de las instituciones de pertenencia de los y las cursantes constituyen un potente trabajo interdisciplinario y colaborativo.

La convivencia de modelos conceptuales

Se propone trabajar el Modelo Social de la Discapacidad como un modelo conceptual que puede orientar la lectura de discursos y prácticas educativas. Se trata de perspectivas dinámicas al igual que el propio concepto de discapacidad que enuncia la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) “[...] evoluciona y que

resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” [Preámbulo, inc. e)].

La propia historización del sistema educativo y de la educación de las personas con discapacidad con continuidades y rupturas va delineando un camino para pensar la educación desde una dialógica de inclusión-exclusión (Pérez de Lara, 1998) y desde una mirada situada.

Así como el contenido de la normativa no implica su efectivo cumplimiento, los desarrollos teóricos como el modelo social de la discapacidad, tal como fue nombrado por el sociólogo inglés Mike Oliver en 1983, y los estudios en discapacidad sajones y latinoamericanos no se expresan inequívocamente en transformaciones significativas, en este caso, en el ámbito educativo.

Entendemos, por tanto, que resulta necesario analizar las instituciones, la propia formación y las prácticas docentes en este entramado de ideas que oscilan entre miradas asistenciales, individuales, medicalizadas y patologizantes, y otras que proponen rupturas hacia lecturas sociopolíticas y críticas desde una perspectiva de derechos.

¿Qué significa que la discapacidad constituye un problema social, que no está en el cuerpo, que no es un infortunio individual como es concebido desde hace tanto tiempo?

En primer lugar, el tratamiento de los modelos conceptuales de la discapacidad, de ideas organizadas que permiten un ordenamiento siempre provisorio, contribuye al estudio de la discapacidad en la complejidad social. Asimismo, es necesario comprender que no constituyen un recorrido cronológico lineal, sino una lectura de acontecimientos e ideas que se van entrelazando a modo de un sustrato de diferentes capas. Esto tensiona la tendencia humana al ordenamiento, la secuenciación y la clasificación de la complejidad del devenir

(Morin, 2004) que se inclina a una lectura de estos modelos conceptuales en un ordenamiento riguroso temporal y categorial.

Consecuentemente, resulta oportuno tomar contacto con diferentes desarrollos de modelos conceptuales como los que proponen Gilda Aguilar Montoya (2004), Agustina Palacios o Patricia Brogna (2009).³ También incorporar al trabajo los estudios críticos más recientes que hacen una relectura del modelo social —la teoría *crip*, el modelo de la diversidad funcional o el de derechos humanos— transcurridos más de treinta años de que fuera formulado y nombrado de esa manera y, por lo menos, cincuenta de que se asentaran sus bases, lo que constituye, en palabras de Carolina Ferrante (2019), “un legado vivo para pensar a la discapacidad críticamente hoy desde Latinoamérica” (p. 1).

Juntamente con estos trabajos más recientes, la mirada interseccional constituye un aporte sustantivo al estudio de la discapacidad en su complejidad, abriéndolo a líneas de análisis como el género, la posición socioeconómica, geográfica, entre otras. Esta apertura no es meramente analítica, sino que tiene incidencia en las prácticas concretas en la transversalización de la perspectiva y el trabajo colaborativo, pilares fundamentales de la educación inclusiva.

3 Gilda Aguilar Montoya analiza la influencia de las diferentes concepciones hacia la discapacidad presentes a lo largo de la historia humana y sus repercusiones en la educación ofrecida a las personas con discapacidad: modelos tradicional, rehabilitador y de la autonomía personal.

Agustina Palacios desarrolla tres modelos de tratamiento que a lo largo del tiempo se ha dispensado a las personas con discapacidad y que, en algunos ámbitos, coexisten en el presente: modelos de prescindencia con dos submodelos, eugenésico y de marginación; modelo rehabilitador, y modelo social.

Patricia Brogna estudia la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes y propone el modelo de la encrucijada para explicar los modos en que la discapacidad ha sido entendida, clasificada y tratada a lo largo de la historia de la humanidad según las ideas dominantes en cada época o comunidad. En virtud de ello, distingue diferentes visiones: de exterminio-aniquilamiento, sacralizada-mágica, caritativo-represiva, médico-reparadora, normalizadora-asistencialista y social.

Por supuesto, nada de estos acercamientos a los modelos conceptuales puede tener lugar sin la presencia sostenida del movimiento asociativo de personas con discapacidad como tracción permanente y protagónica. El curso busca contribuir a este acercamiento en tanto las propias perspectivas de las personas con discapacidad y sus organizaciones reúnen conocimientos y experiencias muy significativas al permitirnos conocer las dificultades atravesadas, los recursos implementados para sobrellevarlas o superarlas. En este sentido, este relato como transmisión y reapropiación de experiencias promueve la búsqueda hacia nuevas iniciativas (García y Rusler, 2020).

La accesibilidad académica puede encontrar nuevos rumbos si las observaciones sobre los entornos, recursos y servicios se vinculan con un derecho fundante de las prácticas sociales inclusivas: el derecho a la palabra por parte de los/as usuarios/as primarios/as, no solo como destinatarios/as de consultas, sino como activos/as participantes en la implementación de las políticas públicas. Frecuentemente, las personas con discapacidad son consultadas sobre materiales o actividades ya en proceso. Se los toma solo como usuarios/as finales, no como productores de accesibilidad; así se ven privados/as de la posibilidad de intervenir, precisamente, en los asuntos que les conciernen, desde un inicio.

Herramientas normativas

La normativa suele vislumbrarse como “lo que hay que cumplir”, o “lo que hay que hacer y lo que no se puede vulnerar”. Sabemos que las normas no solo producen regulaciones y prescripciones, sino que también dan cuenta de escenarios y modelos que promueven acciones en la vida social e institucional. También que la existencia de la normativa por sí

misma no es garantía de su cumplimiento. Por ello, considerar la normativa como uno de los elementos de la caja de herramientas que ofrecemos nos permite revisar las demandas tal como vienen planteadas desde las lógicas cotidianas y abrir a la idea de autoría en las intervenciones a partir de ponerlas en situación.

El tratamiento de la normativa nunca es igual, ya que depende de los/as cursantes, los niveles donde trabajan, los roles que cumplen, sus intereses, sus preocupaciones, entre otras variables. En este sentido, se analiza la complejidad del marco legal en lo que respecta a la educación inclusiva, no solo las normas específicas, sino también en su coexistencia con normas generales que tienden a la reproducción de la escuela tradicional: excelencia, gradualidad, anualidad, lógica crono-etaria, responsabilidades individuales de los agentes que, a su vez, conviven con la reorganización de trayectorias, proyectos pedagógicos individuales, acompañamiento a la promoción. De por sí, estos encuentros, desencuentros, choques y entramados ya dan cuenta de la complejidad del asunto. Sin esta perspectiva es difícil valorar y comprender el sentido de estos marcos, por lo que se articula el marco regulatorio con otros conceptos como el de trayectorias escolares, reales y teóricas, la potencialidad del contexto y la accesibilidad en el marco del modelo social de la discapacidad y las formas de los acompañamientos como sistemas.

Se cuenta con un profuso marco normativo que reconoce el derecho a la educación inclusiva: la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en su artículo 24, establece los lineamientos del derecho a la educación a lo largo de toda la vida; y en el artículo 9, la importancia de la accesibilidad en todos los ámbitos, incluidos los educativos, desde una perspectiva integral. Es importante considerar que la Ley N.º 26.378 de 2008 reconoce la Convención sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en diciembre de 2006, que aporta fuerza de ley a los principios de la inclusión educativa. También la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, en sus artículos 4, 11, 42; la Constitución de la Ciudad, en su artículo 24; las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N.º 93/09 (obligatoriedad del nivel secundario), N.º 154 y N.º 155/2011 (Modalidad de Educación Especial), N.º 174/12 (Inclusión Educativa y Trayectorias Escolares Completas) y N.º 311/16 (Acreditación, Titulación y Certificación e Implementación del Proyecto Pedagógico Individual para las personas con discapacidad), entre las más significativas.

De este modo, se pone de manifiesto que la inclusión educativa aparece en el marco normativo como política de Estado. También abordamos las normas relacionadas con la implementación de políticas de infancia basada en el interés superior del niño/a (Ley N.º 26061/05), la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) N.º 26.150/06, Ley CABA N.º 2150 y la Resolución CFE N.º 340/19, así como las relacionadas con la convivencia escolar Ley N.º 26.892/13 y Resolución CFE N.º 239/18. También la Ley de Identidad de Género N.º 26.743 sancionada en el año 2012 y su Decreto Reglamentario N.º 903/15 configuran un hito que nos permite construir marcos y contextos inclusivos en una escuela para todo/as.

Vemos en este contexto que no todas las normas apuntan a regular las temáticas de inclusión y discapacidades, sino que se busca armar un núcleo y un cinturón protector que sostenga escenarios de inclusión, por ello la ESI y la convivencia escolar.

Otro aspecto por trabajar, y que en general se desconoce, es el carácter jurisdiccional de las normas conforme a los principios del federalismo. Es importante, entonces, identificar qué normas nacionales les dan sustento a ciertas políticas para luego valerse de las propias de cada jurisdicción

para entender cómo se regulan las prácticas. Esta descripción se presenta en el plano nacional y es a partir de allí que, en función de la procedencia, los intereses y necesidades de formación de los/as cursantes, se despliega la normativa jurisdiccional haciendo énfasis en construir una posición crítica y curiosa para estar atentos/as a nuevas regulaciones que surjan.

La accesibilidad como construcción

La accesibilidad, perspectiva social de la discapacidad y educación inclusiva están íntimamente vinculadas. Presentaremos dichos conceptos a partir de estas cuatro ideas fuerza con las que trabajamos en el curso este entramado: integralidad, perspectiva, derecho y producción.

La integralidad en la accesibilidad la ubica como concepto transdisciplinario, intersectorial y multiactoral (García, et al., 2015). Habitualmente con fuerte pregnancia de la accesibilidad edilicia y del transporte, la multidimensionalidad nos orienta a identificar en la accesibilidad que, en palabras de la arquitecta Silvia Coriat (2002), es abarcante y silenciosa, diferentes dimensiones: arquitectónica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, actitudinal y tecnológica (en la clasificación de Sasaki en Werneck, 2005). Es importante poder identificar esta multidimensionalidad en el propio espacio institucional y, asimismo, las diferentes tareas que involucra como relevamiento, identificación y remoción de barreras, construcción, validación e implementación de apoyos, difusión y promoción para la toma de conciencia acerca del uso del espacio público, criterios de accesibilidad y derechos que operan en el diseño y la planificación del espacio, los objetos, las actividades y la vida institucional (Rusler, 2022).

Por lo tanto, la accesibilidad constituye una perspectiva, una forma de pensar, planificar y desarrollar nuestro trabajo. Es incompatible la transformación del sistema educativo, el giro en las prácticas al que se hace referencia más arriba, si estas cuestiones no se trabajan, lejos de mandatos o protocolos, como una manera de estar en el mundo.

La accesibilidad como derecho está consagrada en el marco regulatorio a partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Reconociendo la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (Preámbulo, Inc. v), trasladándose en forma paulatina a la normativa que rige el sistema educativo. Pero tal vez lo más importante por trabajar en la formación docente sea lo que la accesibilidad como derecho implica ante ideas y prácticas más cercanas a la buena voluntad —aleatoria y subjetiva— y el asistencialismo.

Finalmente, es insoslayable el carácter material, la producción de accesibilidad (García et al., 2015; García y Rusler, 2020) que se nutre de un posicionamiento ético-pedagógico-político y saberes técnicos y procedimientos. La producción de accesibilidad implica trabajar en nuestros materiales didácticos, nuestros recursos, la planificación de actividades, secuencias didácticas. Por lo tanto, supone revisar y repensar las propias prácticas, las lógicas institucionales desde la convicción de que no se trata de un trabajo dirigido a una persona determinada, ni siquiera a un colectivo, sino al propio sistema educativo. Una escuela que aloja, que da la bienvenida, repercute en todo el sistema educativo y en la sociedad de la que es parte.

En esta labor, una vez más, es imprescindible, y así se pone de manifiesto a lo largo del curso la experiencia territorializada y acumulada por las personas con discapacidad y sus organizaciones.

El trabajo colaborativo

A lo largo del curso, los y las cursantes identifican y comparten en los encuentros una variedad de situaciones desafiantes de sus propias instituciones escolares, las cuales entran en diálogo con los distintos conceptos que se desarrollan. En este sentido, hacia el módulo final, el equipo docente del curso selecciona algunas narrativas escritas por egresados/as de la formación de la especialización y publicadas en una obra colectiva *Formación de educadores para la inclusión* (Casal y Néspolo, 2019); estas se retoman para analizar cuáles son los aspectos centrales de las experiencias, sujetos y acciones, y los conceptos con los cuales se articulan las ideas presentadas. De este modo, y en este momento de la formación, la consigna de acreditación propone construir, en parejas o tríos, un relato que dé cuenta de una experiencia de acompañamiento escolar para retomar conceptos teóricos y marcos normativos que se abordan en el curso de formación profesional con el fin de dialogar con el relato.

Al mismo tiempo que los/as cursantes seleccionan y definen la experiencia que se va a trabajar, se desarrolla el último módulo, a partir del cual se invita a articular los anteriores, ya que se refieren, como señalamos previamente, al tipo de trabajo colaborativo al que aspiramos se debe promover y con el propósito de que sea dicha experiencia la que oriente y articule los diálogos entre las prácticas y los marcos conceptuales y normativos ofrecidos en el curso. Nuestro propósito, en este sentido, es que la concreción de la consigna

de acreditación final requiera, entonces, en sí misma, de una producción colaborativa, entendida como una continuidad de las dinámicas propuestas en las clases.

El concepto de trayectorias escolares, entonces, nos permite explicitar el posicionamiento acerca de la inclusión educativa que promueve el “giro en las prácticas”, pues convoca a formular preguntas sobre las condiciones pedagógicas de la escolarización que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos de los sujetos (Terigi, 2018). Es decir, dicha categoría funciona como articuladora de los conceptos y normativas presentadas en los primeros módulos y como posibilidad para continuar problematizando la tensión entre “mirar al niño/a o mirar al contexto de producción [...] Girar al contexto [...] nos permite levantar la mirada, sin abandonar al sujeto en esta operación. [...] Es una tensión porque nos obliga a pensar que, situados en los sujetos y sus diagnósticos, pensaremos que el mejor saber lo tienen los supuestos especialistas y —situados en la enseñanza y los procesos que acontecen en la escuela para que esto ocurra— el saber debe ser de los/as maestros/as” (Casal, 2020: 32-33).

Por lo tanto, la dimensión de las condiciones institucionales de la escolarización permite pensar de manera situada sobre el modo de construir aquellas condiciones que garantizan el aprendizaje en la escuela y buscan sostener trayectorias integrales, continuas y completas que, más allá del ingreso y permanencia en el sistema escolar, promuevan la construcción de conocimientos y posibiliten el pasaje entre niveles.

En este sentido, el trabajo colaborativo remite a comprender la construcción de dichas condiciones como una tarea colectiva realizada entre profesionales con diferentes roles y pertenecientes a distintas instituciones, programas, niveles y modalidades del sistema educativo, a partir de las situaciones que desafían las prácticas cotidianas. Es “con otros y

con otras” que reflexionamos y seguimos aprendiendo cómo generar entornos y propuestas pedagógicas inclusivas que, finalmente, garanticen el derecho a la educación.

El trabajo colaborativo se refleja en el diseño mismo de la propuesta del curso desde el momento en que se comenzó a gestar hasta cada uno de los cuatro cuatrimestres en los que fue implementado por parte de un equipo docente que se sostiene y, a la vez, sostiene prácticas docentes colectivas.

Un modo de hacer trama: la escritura de relatos

Para poder unir las prácticas docentes con los marcos conceptuales y normativos, se tomó como inspiración el enfoque de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas (entendida) como una oportunidad para la producción colaborativa de saber pedagógico a partir del saber de experiencia que construyen los docentes cuando hacen, piensan en su oficio y cuando habitan y recrean el mundo de significaciones que le dan sentido y valor. [...] reposicionamiento de los docentes como sujetos de conocimiento, de su propia formación y de saber pedagógico, así como autores de documentos narrativos públicos que permiten dar cuenta de procesos y experiencias soslayados o ignorados por las formas convencionales de conocimiento educativo... (Suárez y Metzdorff, 2018: 71).

Desde experiencias previas, se pone de manifiesto que se trata de una práctica ligada a la investigación cualitativa, ya que

se vuelve sobre el hacer pedagógico, la enseñanza, sobre los aprendizajes, sobre sus detalles. Permite hacer foco libremente, mirar con *zoom* algún aspecto, levantar la vista, poner la mirada en otra parte. Nos sitúa frente a aquello que nos haya interpelado [...]

Permite visibilizar los conflictos y las tensiones de una práctica siempre con otros. La narrativa abre el trabajo de elaboración e historización. Da lugar al trabajo psíquico de memoria... (Casal y Néspolo, 2024: 24).

Es en ese contexto que, como ya fue mencionado, se solicita como trabajo de acreditación la escritura de un relato pedagógico entramado con las reflexiones, conceptos y marcos normativos que se fueron proponiendo durante el curso para luego compartir ese saber en una comunidad de práctica entre docentes.

Se seleccionaron algunos fragmentos de narrativas que dan cuenta del giro que advertimos en la formación de los y las cursantes; giro que permite señalar que la narración implica un proceso de formación, tanto en el recupero de la experiencia, la escritura, el diálogo con los marcos referenciales, como en la producción y la lectura a otros y otras.

Una de las narrativas problematiza el modo de abordar la inclusión educativa en los talleres de prácticas de los institutos de formación docente. A partir de las inquietudes de los/as estudiantes, según los enfoques que visibilizan y las preocupaciones a las que hacen referencia en las sucesivas aproximaciones a las realidades de distintas instituciones escolares, la autora de esta narrativa identifica nuevas líneas de reflexión y acción; por ejemplo, la importancia de la transversalización de la educación inclusiva en la formación docente inicial.

En el relato denominado “Escenas en la práctica cotidiana”,⁴ se afirma:

En el campo específico de la Práctica Profesional, donde los quehaceres a aprender son muchos y el tiempo es poco, se puede pensar en acercamientos sucesivos a propuestas diversificadas en el transitar de los distintos talleres. En este punto entiendo que es fundamental pensar en progresiones, o sea aproximaciones reflexivas a propuestas posibles en función de situaciones que se presentan en el marco de las prácticas. Tal vez en el inicio de los primeros talleres, quedarían en el plano de las ideas, pero en el transcurso de los mismos- construyendo una mirada en función de la diversidad y las necesarias herramientas desde una perspectiva contextualista que elimine o minimice las barreras que obturan el aprendizaje, estableciendo, de ser necesario, configuraciones de apoyo, cimentados de manera colaborativa, podrían aplicarse fluidamente.

En otra narrativa, se presentan dos situaciones áulicas a partir de las cuales las cursantes se interrogan sobre la elaboración del proyecto pedagógico individual (PPI)⁵ y lo que implica su realización entendiéndola como un trabajo en equipo. En este sentido, plantean interrogantes sobre cómo acompañar a ciertos estudiantes que requieren propuestas

4 Autora: Silvana Caruso, profesora de Talleres de Prácticas de Profesorados de Educación Primaria, CABA.

5 Proyecto pedagógico individual o PPI es una herramienta que se establece en la Resolución CFE N.º 311/16 del Consejo Federal de Educación (CFE) de la Argentina y tiene en cada jurisdicción una normativa que lo define (en CABA, se trata de la Resolución N.º 3816/23). El PPI es un plan de acción para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo y permite que se acredite la escolaridad a partir de él.

de enseñanza diversificadas para garantizar la construcción de conocimientos, el lugar de los marcos normativos y los modelos a partir de los cuales podemos comprender estas situaciones.

Compartimos algunas reflexiones presentadas en dicho relato:⁶

Nos preguntamos sobre lo que sucede con nuestro trabajo cuando nos encontramos con niñxs que por distintas condiciones se encuentran alejados de las producciones grupales; así como en qué medida la construcción de lo común produce inclusión, o todo lo contrario. Asimismo, desde una lectura crítica como es propuesta de este curso, es preciso girar la mirada desde las dificultades individuales, lo que le falta o no puede ese niñx en particular hacia los entornos, pensando las dinámicas escolares. [...] Antes de proponer la elaboración del PPI podemos preguntarnos: ¿qué se hizo hasta el momento en cada situación y contexto?, ¿qué consideraciones sobre el punto de partida se tienen?, ¿qué barreras/obstáculos persisten en el tiempo?, ¿con quiénes pensar el seguimiento de estas trayectorias?

Una última narrativa se sitúa en el año 2021, en pospandemia, y reflexiona sobre los modos de acompañar a alumnos y alumnas más allá de los primeros grados, que aún no hayan completado su proceso de alfabetización. Se analizan los propósitos de los proyectos diseñados cuyas temáticas se seleccionaron considerando el interés de dichos estudiantes, cuáles son las relaciones entre el grupo de clase total y

6 Autoras: Gabriela Cantero, Carla Rizo y Cecilia Roldán, maestra de apoyo pedagógico, maestra de primer grado y profesora de talleres de prácticas, respectivamente, de diferentes instituciones de CABA.

el grupo específico; es decir, las relaciones entre “lo común” y “lo particular”. Y, luego, cómo continuar presentándoles propuestas de enseñanza que los y las siguiera desafiando a construir conocimiento, en los años posteriores.

En palabras de las autoras⁷ y reflexionando sobre dicha experiencia, ellas sostienen:

... pudimos en estos años generar condiciones e inventar ciertos saberes pedagógicos que lograron encauzar de alguna manera las trayectorias escolares de aquellos niños/as ahora adolescentes. Lograron posicionarse como estudiantes en una relación con el saber: se hacen preguntas, pueden participar de un intercambio entre lectores, pueden dar cuenta de lo aprendido con textos breves y relatos orales, formulan dudas, piden tareas para repasar un tema, muestran sus producciones para que sean revisadas antes de entregarlas y visitan asidua y amorosamente el aula de aceleración.

La escritura colaborativa de narrativas constituye una vía potente para plasmar ideas e ir estableciendo vinculaciones con conceptos, modelos y normativas desarrollados a lo largo del curso, no solo como instancia de acreditación de este, sino como un modo posible de registrar y reflexionar sobre la propia práctica docente que permita, al llevarse a cabo en cada institución, continuar pensando y transformando la escuela.

7 Autoras: Fernanda Martos y Florencia Correas, maestra del programa reorganización de las trayectorias escolares y asistente técnica de dicho programa, respectivamente, CABA.

A modo de cierre, unas reflexiones

Este curso, como propuesta de formación docente continua, es una oportunidad para participar y acompañar momentos en los cuales las y los docentes se detienen a pensar desde, sobre y para sus prácticas. La apuesta, dentro de la oferta de nuestra Institución, consiste en ser parte del entramado que implica la formación de colectivos docentes reflexionando y generando inspiración mutua para el encuentro con la complejidad del cotidiano, asumiendo la tradición y el malestar, fortalecidos por la conversación.

De este modo, la formación docente brinda la oportunidad de expandir las intervenciones. Es decir que el desarrollo de la tarea comienza en un ámbito determinado pero, a pesar de la gran responsabilidad que conlleva, es incierta la magnitud que adquiera dicha expansión.

En otra dimensión, la intervención formativa permite poner en acción modelos, conceptos, enfoques y normativas en el intercambio con docentes interesados/as en revisar sus prácticas. Además, la posibilidad de poner a jugar la escritura mediante narrativas pedagógicas, el poder comunicarlas a otros/as con el afán de generar diálogo y discusión genuina constituye una oportunidad para llegar a revisar, transformar y promover otras o nuevas prácticas.

Por todo ello, es que la apuesta no se dirige solo a enseñar conceptos, indicar qué acciones realizar y cuáles no, sino que se orienta a la construcción de entornos y propuestas pedagógicas inclusivas en situación. Es así que constituye una oportunidad para transformar el territorio escolar más allá de las paredes de la escuela.

La formación docente, entendida y sostenida desde esta perspectiva, tiene una gran potencia, la que permite transformar demandas en problemas e involucrarse en su transformación.

Ya no en soledad, ni desde el heroísmo, sino desde la responsabilidad que implica la construcción de prácticas en colaboración.⁸

Referencias bibliográficas

Aguilar Montoya, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad*. V Congreso Educativo Internacional: "De la educación tradicional a la educación inclusiva". Universidad Interamericana.

Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.

Casal, V. (2020). Sobre los sentidos de acompañar: Una experiencia en la Ciudad de Buenos Aires. *Memorias XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. XXVII Jornadas de Investigación, XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Casal, V. y Néspolo, M. J. (eds.). (2019). *Formación de educadores para la inclusión educativa: Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Lugar.

Casal, V., y Néspolo, M. J. (2024). La investigación narrativa como herramienta para la formación: hacia las prácticas de educación inclusiva. *Memorias XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. En línea: <<https://www.aacademica.org/000-048/687>> (consulta: 01-10-2025).

Coriat, S. (2002). *Lo urbano y lo humano: Hábitat y discapacidad*. Fundación Rumbos.

Dubrovsky, S. (2023). Introducción al concepto de *Perezhivanie*. Dubrovsky, S. y Lanza, C. (comps.), *Perezhivanie: La potencia de un constructo vigotskiano. Pensar y transformar las prácticas escolares. Teoría socio-histórica, aprendizaje y educación* (edición digital). Noveduc.

8 Redes sociales de las jornadas y propuestas de Postítulo en inclusión educativa de la Escuela Normal Superior N.º 6 Vicente López y Planes: <https://www.instagram.com/diploinclusionens6/> y <https://armandotramas.blogspot.com/>

- Ferrante, C. (2019). En memoria de Mike Oliver: un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad. *Boletín Científico Sapiens Research*, vol. 9, núm. 2.
- Filloux, J. C. (1994). *Intersubjetividad y formación*. Noveduc.
- García, C., Heredia, M., Reznik, L. y Rusler, V. (2015). La accesibilidad como derecho: desafíos en torno a nuevas formas de habitar la Universidad. *Espacios de Crítica y Producción* núm. 51. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- García, C. y Rusler, V. (2020). Recorridos e interrogantes en torno a la inclusión en la universidad: experiencias y desafíos para una accesibilidad en contexto. *Educación y Vínculos* núm. 5. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *CNRS. Gaceta de Antropología* núm. 20.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Laertes.
- Rusler, V. (2022). Discapacidad y Universidad. *Cuadernos del IIICE* núm. 8, FFyL, UBA.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Suárez, D. y Metzendorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación: La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, pp. 49-74. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. En línea: <<https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587004/html>> (consulta: 01-10-2025).
- Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares: La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. Filidoro, N. et al. (comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía* (pp. 35-56). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Werneck, C. (2005). *Manual de desarrollo inclusivo*. Escola da Gente.

Sobre lxs autorxs

Daniel Brailovsky

Es Doctor en Educación, Maestro de Nivel Inicial y de Música, Profesor Investigador de UNIPE y docente en FLACSO, UNRN (Río Negro) y UNCo (Comahue). Formador de docentes en el ISPEI Eccleston. Autor de numerosos libros sobre pedagogía, didáctica y educación infantil, los dos más recientes son: *Del informe del alumno al relato pedagógico* (Praxis, 2023) y *El jardín y las maestras jardineras: escrituras colectivas desde la educación inicial* (Noveduc, 2023). Desarrolla, junto a Ángela Menchón, el podcast *Sueñan los androides*, de Unipe, disponible en Spotify.

Vanesa del Carmen Casal

Es Magíster en Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UBA-), Diplomada en Ciencias Sociales con especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto

(FLACSO), Profesora de Nivel Medio y Superior en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA,) y Profesora para la Enseñanza Primaria (ENS N.º 4). Se desempeña como Supervisora de Educación Primaria en la CABA Distrito Escolar 20, es docente y extensionista en la Facultad de Psicología, Psicología Educacional. Coordinadora de la Diplomatura Superior en Inclusión y Convivencia Escolar con Perspectiva de Género y profesora del curso “Construcción de entornos y estrategias pedagógicas inclusivas”, docente de formación inicial “Diversidad e Inclusión” (ENS N.º 6, CABA). Investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) sobre temáticas de educación inclusiva y procesos de acompañamiento a las trayectorias escolares. Colabora con la formación de educadores en la temática de construcción de acompañamientos, justicia educativa, gestión y construcción de equipos en las provincias de Córdoba y Río Negro. Ha publicado diversos artículos en revistas y libros en relación con la educación inclusiva, la gestión educativa y la formación de docentes. Coautora del libro *Formación de educadores para la inclusión*.

Patricia Enright

Es Licenciada en Psicopedagogía (Universidad CAECE). Magíster en Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UBA). Miembro de la Fundación FEPI y del equipo interdisciplinario Lugar de Infancia. Docente interina a cargo de la materia Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica (Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Integrante del equipo de Educación y Psicopedagogía SEUBE, CIDAC, FFyL-UBA. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE y FILOCyT. Supervisa la residencia hospitalaria

en psicopedagogía y acompaña instituciones educativas de Nivel Inicial y Primario en situaciones relacionadas con la inclusión.

Cecilia Mercedes Fernández

Es Profesora de Enseñanza Preprimaria y Primaria (Instituto Santa Catalina), Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Maestranda en Escritura y Alfabetización de la FaHCE-UNLP. Es docente en Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad de Buenos Aires a cargo de espacios curriculares sobre educación inclusiva y alfabetización inicial (ENS N.º 4, ENS N.º 11 e Instituto Santa Catalina). Es profesora y tutora en la Diplomatura Superior en Inclusión y Convivencia Escolar con Perspectiva de Género y profesora del curso Construcción de Entornos y Estrategias Pedagógicas Inclusivas (ENS N.º 6, CABA). Integra la Asociación Civil Forum Infancias (CABA) y la Red Argentina de Alfabetización.

Norma Filidoro

Es Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), Licenciada en Psicopedagogía (Universidad de Morón), Magíster en Psicopedagogía Clínica (Universidad de León, España). Forma parte del plantel docente de carreras de especialización y maestrías de universidades nacionales y privadas del país y del exterior. Supervisa la residencia hospitalaria en psicopedagogía desde 1999 y

acompaña instituciones educativas de Nivel Inicial, Primario y Secundario sobre situaciones relacionadas con la inclusión.

Carla Lanza

Es Magíster en Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UBA). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad de Morón). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Profesora Adjunta de la cátedra de Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico y Auxiliar docente de la cátedra Teoría Socio-Histórica, Aprendizaje y Educación, carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Profesora titular en la Licenciatura en Psicopedagogía (Universidad de la Cuenca del Plata). Docente en el ISFD N 1 de Avellaneda y miembro de Equipos de Orientación Escolar, provincia de Buenos Aires. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE, PDE y FILOCyT.

Alina Larramendy

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Maestranda en Escritura y Alfabetización (UNLP). Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación e Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Dirige, junto a Beatriz Aisenberg, el proyecto de investigación “Enseñanza y aprendizaje escolar de la historia: trabajo con fuentes primarias y prácticas de escritura. Una investigación colaborativa”. Trabaja en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en formación docente inicial y continua, en formación

de grado y de posgrado en universidades nacionales y en equipos de producción curricular, actualmente, en la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.

Susana Mantegazza

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad de Morón). Especialista en Orientación Educativa (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Magíster en Política Educativa (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Docente de la cátedra de Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Docente en la Universidad de la Cuenca del Plata en Clínica Psicopedagógica de Niños y Adolescentes I, y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Aprendizaje, Sujetos y Subjetividad (Lic. en Ed. Secundaria) y en la Orientación en el sistema Educativo (Esp. en OVOyE). Docente integrante del Programa de Orientación en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL SEUBE-UBA). Integrante del equipo de Educación y Psicopedagogía SEUBE, CIDAC, FFyL-UBA. Integrante del equipo de coordinación del Dispositivo de Apoyo a la Lectura y Escritura Académica (DALE), SEUBE-FFyL. Coordinadora Pedagógica, Departamento de UCES Virtual. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE y FILOCyT.

Verónica Rusler

Es Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Es docente extensionista en la Facultad de Filosofía y Letras: miembro del

Programa de Orientación, Coordinadora del Programa de Discapacidad y Accesibilidad (FFyL- SEUBE- UBA), Actual co-coordinadora del Programa Discapacidad y Universidad (UBA. Bienestar) y representante de esta universidad en la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID- CIN). Integra la cátedra de Educación y Discapacidades (Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y es docente responsable del Seminario de Prácticas Socioeducativas “La accesibilidad como derecho” (SEUBE- FFyL-UBA) y del Seminario de Extensión “La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades”. En el Nivel Superior de Formación del Profesorado de la Ciudad de Buenos Aires, docente en espacios curriculares sobre educación inclusiva en el ISP Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, en la ENS N.º 6 Vicente López y Planes y en la ENS N.º 7 José María Torres. Investiga y es autora de textos sobre orientación en el nivel superior, educación, discapacidad y accesibilidad.

Flavia Terigi

Es Pedagoga (UBA). Magíster en Ciencias Sociales (FLAC-SO). Doctora en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid).

Rectora, desde agosto de 2022, de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Fue, desde 2014 hasta 2018, asesora de la Escuela Secundaria de la Universidad, y entre 2018 y agosto de 2022, Decana del Instituto del Desarrollo Humano.

Es Profesora Titular Regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde dirige un proyecto de investigación sobre el aprendizaje de contenidos numéricos en los plurigrados rurales.

Con este libro nos proponemos reconstruir los encuentros que tuvieron lugar durante la VIII Jornada de Educación y Psicopedagogía, “La construcción de conocimientos y saberes en las infancias. La especificidad de la intervención psicopedagógica”, realizada el 2 de diciembre de 2023, organizada por el Departamento de Ciencias de la Educación, el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y el Equipo de Educación y Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En cada artículo intentamos poner a trabajar las complejas interrelaciones entre los aprendizajes escolares, la didáctica y la psicopedagogía. La intención no es armonizar estos discursos, sino producir una torsión en la tensión que allí se da para que se vuelva productiva. No buscamos una comunión armoniosa, sino la posibilidad de una discusión potente. Una discusión que nos permita producir.

A partir del material aportado por las autoras y autores, sus modos de conceptualizar las experiencias educativas, preguntas, reflexiones y propuestas, buscamos abrir la conversación que, apostamos, se seguirá desplegando desde las resonancias que generen quienes se acerquen a su lectura.



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

ISBN 978-631-6597-56-4



9 786316 597564